

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ANNE BABA DESTEK PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM
(48-60 AYLIK) ÇOCUKLARININ KİŞİLER ARASI PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

F. Sabahat Işıktekiner

Ankara

Şubat, 2014

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ANNE BABA DESTEK PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM
(48-60 AYLIK) ÇOCUKLARININ KİŞİLER ARASI PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

F. Sabahat Işıktekiner

Danışman: Prof. Dr. Çağlayan Dinçer

Ankara

Şubat, 2014

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK
LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER (Danışman)

Üye: Doç. Dr. Arzu İPEK YÜKSELEN

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ege AKGÜN

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..../..../2014

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca benden desteğini esirgemeyen, araştırmamın başından itibaren elindeki kaynakları ve bilgilerini paylaşan, ayrıca çalışma boyunca her türlü desteği büyük bir özveri ile sağlayan saygı değer hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Çağlayan Dinçer'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Görüş ve önerileriyle, araştırmamın istatistiksel analizleri konusundaki yardımları için Dr. Tülin Otbiçer Acar'a ve Yrd. Doç. Dr. Cenk Güner'e çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca çalışmalarımnda bana her türlü desteği sağlayan sevgili arkadaşlarım Cansel Akçay Arslan, Nurhan Çakıroğlu, Nuran Çakıroğlu'na ve mesai arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Hayatımın her noktasında bana yardımcı olan ve beni yüreklendiren, anlayışı ile bu süreci tamamlamamı sağlayan sevgili eşim Hüseyin'e, ayrıca kızlarım Peyruze ve Sena'ya çok teşekkür ederim.

Son olarak sevgi ve fedakarlığı ile bugünlere gelmemde en büyük katkısı olan biricik annem Şefika Kartoğlu'na sonsuz teşekkür ederim.

F. Sabahat IŞIKTEKİNER

Şubat 2014

ÖZET

ANNE BABA DESTEK PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM (48-60 AYLIK) ÇOCUKLARININ KİŞİLER ARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

Işıktekiner, F. Sabahat

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı / Okul Öncesi Eğitimi

Danışman: Prof. Dr. Çağlayan Dinçer

Şubat 2014, 87 sayfa

Bu araştırma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların kişiler arası problem çözme becerilerine Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programı dahilindeki anne baba destek programının etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Ankara merkezde bulunan Sağlık Bakanlığı'na bağlı kreş ve gündüz bakımevlerinde eğitim gören 48-60 aylık çocuklardan; deney grubu 1'de 11, deney grubu 2'de 11, kontrol grubunda 8 olmak üzere toplam 30 çocuk ve deney grubu 2'deki 11 çocuğun anneleri çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırma ön test-son test karşılaştırma/kontrol gruplu modelin kullanıldığı deneysel bir çalışmadır. Deney grubu 1'deki çocuklar BPÇ programı eğitimi, deney grubu 2'deki çocuklar hem BPÇ programı hem de anne baba destek programı eğitimi alırken, kontrol grubu ise bu eğitimleri almamıştır.

Araştırmada çocukların kişiler arası problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla ön test ve son test olarak Shure tarafından geliştirilmiş Okul Öncesi Çocuklar İçin Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde tek grup ön test-son test karşılaştırmalarda Wilcoxon Testi; iki grup ön test-son test karşılaştırmalarda Mann Whitney U Testi; üç grup ön test-son test karşılaştırmalarda ise Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda deney grubu 1 ve deney grubu 2'deki çocukların OKPÇ Testi akran/anne ile ilgili problem durumuna verdikleri toplam çözüm

sayılarının ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülürken ($p<0.05$), kontrol grubu çocukların ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Deney grubu 1 ve kontrol grubunda bulunan çocukların OKPÇ Testi akran/anne ile ilgili problem durumuna verdikleri toplam çözüm sayılarının ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p>0.05$), son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Deney grubu 2 ve kontrol grubunda bulunan çocukların OKPÇ Testi akran/anne ile ilgili problem durumuna verdikleri toplam çözüm sayılarının ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p>0.05$), son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Deney grubu 1 ve deney grubu 2'deki çocukların OKPÇ Testi akran/anne ile ilgili problem durumuna verdikleri toplam çözüm sayılarının hem ön test puan ortalamaları arasında hem de son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Anahtar Kelimeler: Kişiler arası problem çözme, BPÇ, Anne baba destek programı.

ABSTRACT

THE EFFECT OF PARENT SUPPORT PROGRAM ON INTERPERSONAL PROBLEM SOLVING SKILLS OF PRESCHOOLERS (48-60 MONTHS OF AGE)

Işıktekiner, F. Sabahat

Master Thesis, Department of Elementary Education / Preschool Ed.

Advisor: Professor Çağlayan Dinçer

February 2014, 87 pages

In this study, the effect of Parent Support Program, within The Interpersonal Cognitive Problem Solving Program, on interpersonal problem solving skills of the 48-60 months-old children who are attending preschool education institutions was examined.

30 children including 11 children from experimental group 1, 11 children from experimental group 2, and 8 children from control group, who are attending day care centers and kindergartens under the Ministry of Health in the center of Ankara, and 11 children's mothers from experimental group 2 create the working group.

The model with pre-test and post-test control group was used in this research and it was an experimental study. When children in experimental group 1 were trained in The Interpersonal Cognitive Problem Solving Program (ICPS) and children in experimental group 2 were trained in both The Interpersonal Cognitive Problem Solving Program and Parent Support Program, control group were not trained in either of them.

In this study, Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS) which was developed by Shure was used for the purpose of evaluating interpersonal problem solving skills of the children. During the analysis of data, Wilcoxon Test for comparison of one group pre-test and post-test, Mann Whitney U Test for comparison of two groups pre-test and post-test and Kruskal Wallis Test for comparison of three groups pre-test and post-test were used.

At the end of the study, statistically significant difference was observed between the pre-test and post-test means of the total number of solution responses given by children in experimental group 1 and experimental group 2 to the problem situations related with peers /mother in Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS) ($p < 0.05$); however, statistically significant difference was not observed between the pre-test and post-test means of children from control group ($p > 0.05$). Statistically significant difference was not observed between the pre-test means of the total number of solution responses given by children in experimental group 1 and control group to the problem situations related with peers /mother in Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS) ($p > 0.05$); however, statistically significant difference was observed between the post-test means ($p < 0.05$). Statistically significant difference was not observed between the pre-test means of the total number of solution responses given by children in experimental group 2 and control group to the problem situations related with peers/mother in Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS) ($p > 0.05$); however, Statistically significant difference was observed between the post-test means ($p < 0.05$). Statistically significant difference was not observed between the both pre-test and post-test means of the total number of solution responses given by children in experimental group 1 and experimental group 2 to the problem situations related with peers /mother in Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS) ($p > 0.05$).

Key Words: Interpersonal problem solving, ICPS, parent support program.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	viii
GRAFİK LİSTESİ	ix
1.BÖLÜM	
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	6
Önem.....	7
Sayıtlar.....	8
Sınırlılıklar.....	8
Kısaltmalar.....	8
2.BÖLÜM	
KURAMSAL YAPI VE KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
Kişiler Arası Problem Çözme Kavramı.....	9
Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri.....	11
Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında	
Faydalanılan Kuramsal Yaklaşımlar.....	12
Bilişsel Gelişim Kuramı.....	12
Bilişsel-Davranışsal Kuram.....	14
Sosyal Bilişsel Kuram.....	14
Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılması.....	16
Çocuğun Yakın Çevresinin Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerine	
Etkisi.....	18
İlgili Araştırmalar.....	25
3.BÖLÜM	
YÖNTEM.....	34
Araştırma Modeli.....	34
Çalışma Gurubu.....	35
Verilerin Toplanması.....	36
Veri Toplama Araçları.....	36
Verilerin Analizi.....	43
4.BÖLÜM	
BULGULAR VE YORUMLAR.....	45
OKPÇ Testi'nin Akran Problem Durumlarına İlişkin Bulgular Ve	
Yorumlar.....	45
OKPÇ Testi'nin Anne Problem Durumlarına İlişkin Bulgular Ve	
Yorumlar.....	50
OKPÇ Testi'nin Akran-Anne Problem Durumlarına İlişkin Bulgular Ve	
Yorumlar.....	57
5.BÖLÜM	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	63
Sonuç.....	63
Öneriler.....	66
KAYNAKÇA.....	67

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Deneyisel Desen	34
Tablo 2. Çocukların Cinsiyetlerinin Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Dağılımı	35
Tablo 3. Deney Grubu 1, Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu Çocukların Akran İle İlgili Problem Durumlarına Verdikleri Çözüm Sayılarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	45
Tablo 4. Akran İle İlgili Problem Durumuna Verdikleri Çözüm Sayılarının Deney Grubu 1, Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu Ön Test- Son Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı	48
Tablo 5. Deney Grubu 1, Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu Çocukların Anne İle İlgili Problem Durumlarına Verdikleri Çözüm Sayılarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	50
Tablo 6. Anne İle İlgili Problem Durumuna Verdikleri Çözüm Sayılarının Deney Grubu 1, Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu Çocukların Ön Test - Son Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı	54
Tablo 7. Deney Grubu 1, Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu Çocukların Akran-Anne İle İlgili Problem Durumuna Verdikleri Toplam Çözüm Sayılarının Ön Test - Son Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı	57
Tablo 8. Deney Grubu 1, Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu Çocukların Akran-Anne İle İlgili Problem Durumlarına Verdikleri Toplam Çözüm Sayıları Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	58

GRAFİK LİSTESİ

	Sayfa
Grafik1. Deney Grubu 1, Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu Çocukların Akran İle İlgili Problem Durumlarına Verdikleri Çözüm Sayılarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı	46
Grafik 2. : Deney Grubu 1, Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu Çocukların Anne İle İlgili Problem Durumlarına Verdikleri Çözüm Sayılarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı	51
Grafik 3: Deney Grubu 1, Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu Çocukların Akran-Anne İle İlgili Problem Durumlarına Verdikleri Toplam Çözüm Sayıları Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı	59

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde yapılacak araştırmaya ilişkin problem, amaç, önem, sayıtlılar ve sınırlılıklar ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

Problem

Eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen süreçtir. Bu süreç içerisinde çocuğun duygusal, zihinsel, bedensel ve sosyal gelişimini sağlamak; uyumlu bir yaşam sürebilmesi için gerekli olan temeli oluşturabilmek, okul öncesi eğitimin en önemli amaçlarından biridir. Çocuk, ihtiyacı olan tüm bilgi ve becerilerle donanımlı olarak dünyaya gelmez. Çocuğa yeni öğrenme fırsat ve olanakları hazırlayan çevre, onun gelecekteki başarısı açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönem, birçok araştırmacı tarafından, zeka, kişilik ve sosyal davranış şekillenmesi açısından son derece önemli bulunmuştur. Çocuğun hayatında kalıcı etkiler oluşturması açısından da büyük önem taşıyan okul öncesi dönem; çocuğun her türlü öğrenmeye açık olduğu, kişiliğinin oluşmaya başladığı ve çocuğun yakın çevresinden en çok etkilendiği, ayrıca gelişimin en hızlı olduğu bir dönemdir (Günindi, 2011; Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Yavuzer, 2003).

Okul öncesi eğitim çocuğun, kendi bedenini tanımasına, öz bakım ihtiyaçlarını karşılayabilmesine yardımcı olurken, çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olarak hazırlanan programlar; çocuğun olumlu iletişim kurmasında, duygularını kontrol ederek, düşüncelerini doğru bir şekilde ifade edebilmesinde, paylaşma, işbirliği, yardımlaşma gibi sosyal becerileri geliştirmesinde rol oynamaktadır.

Sosyalleşme, doğumdan itibaren başlayan bir süreçtir ve çocuk okul öncesi eğitime başlayana kadar birçok sosyal beceriyi ailesinden öğrenmektedir. Çocuğun okula başlamasıyla birlikte etkileşimde bulunacağı sosyal çevreye, öğretmen ve akranlarda dahil olmakta; çocuğun bu sosyal çevre içerisinde kendine güven, kendini ifade etme ve sosyal uyum gibi

sosyal ortamlarda olumlu sonuçlar elde etmesini sağlayan sosyal becerilerin geliştirilmesi de okul öncesi eğitim kurumlarında desteklenmektedir.

Sosyal beceriler, çocuğun sosyal-duygusal gelişimi içinde ayrı bir öneme sahiptir. İletişim, kişiler arası problem çözme, karar verme, kendini yönetme, iş birliği yapma, gruptaki çatışmaları çözme, empati kurma ve akran ilişkileri gibi çevresindeki bireylerle olumlu sosyal ilişkileri başlatmaya ve sürdürmeye izin veren beceriler sosyal becerilerdir (Şahin, 2010).

Sosyal becerilerden biri olan kişiler arası problem çözme becerileri, yaşamın ilk yıllarından itibaren desteklenmesi gereken, tüm yaşam boyu süren becerilerden birisidir. Kişiler arası problemlerin ortaya çıkması için doğal bir ortam olan okul öncesi eğitim kurumları, çocukları kendi akranları ile bir araya getirerek hem arkadaşlarıyla etkileşim ve iletişim içinde olmalarına hem de birlikte etkinliklerde bulunmalarına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim programlarının temelini, sağlıklı insan ilişkilerinin gelişmesine dayalı kişiler arası problem çözme becerisini kazandıracak çok boyutlu eğitim programlarına dayandırılması gerekmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005a).

Okul öncesi dönemde, çocuklar grup oyunları oynarlar ve akranlarıyla sürekli etkileşim içindedirler. Ayrıca bu dönemde, çok iyi arkadaş olsalar da bazen birbirleri ile çatışma yaşayabilmektedirler. Grup oyunlarının ve akran etkileşiminin sürekliliği için çocuklar, çatışma ve problem yaşadıklarında etkili bir şekilde sosyal problem çözme becerisini kullanmaktadırlar. Bu nedenle çocuğun sosyal yönden gelişmesi verilecek eğitimle desteklenmelidir. Çocukların sosyal yönden gelişmelerini destekleyecek programlardan biri de çocuklar için sosyal beceri eğitim programıdır. Sosyal beceri eğitim programı, çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirerek, onların sosyalleşmesine ve çevresine daha uyumlu bir birey haline gelmesini sağlamakta, ayrıca çocukların sosyal gelişimini olumlu yönde desteklemektedir.

Erwin (1994) sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal statüsünde, sosyal etkileşim seviyesinde ve bilişsel problem çözme yeteneklerinde önemli gelişmeler yarattığını ifade etmekte, Spence (2003) sosyal beceri eğitiminin, sıklıkla kişiler arası problem çözme beceri eğitimini de içerdiğini belirtmektedir.

Çeşitli araştırmalar da sosyal beceri eğitiminin çocuğa katkılarını açıkça ortaya koymaktadır. Durualp ve Aral (2010) tarafından yapılan çalışmada, oyun temelli sosyal beceri programının çocukların sosyal becerilerini geliştirdiği gözlenmektedir. Diğer bir çalışmada da Avcioğlu (2003) sosyal beceri eğitiminin çocukların dinleme, sözel açıklama ve kişiler arası ilişkilere yönelik becerilerinde artış sağladığını belirtmektedir. Dinçer ve Güneysu (1997) ise kişiler arası bilişsel problem çözme eğitiminin etkisini inceledikleri araştırmalarında, çocukların problem çözme becerilerinde; hem çözüm üretme sayıları hem de kategori kullanımı sayılarında belirgin bir şekilde artış olduğunu görülmektedir.

Okul öncesi dönem çocukları için geliştirilmiş olan sosyal-duygusal, akademik öğrenmeyi hedef alan çeşitli önleyici ve müdahale edici programların (Alternatif Düşünme Becerilerini Destekleme Programı- Promotion Alternatif Thinking Skills - PATHS, İnanılmaz Yıllar Programı- Incredible Years Program, Ben Problem Çözebilirim - I Can Problem Solve Program - ICPS) içerikleri değerlendirildiğinde kişiler arası problem çözme becerilerine ve duygulara yönelik çalışmalara ağırlıklı olarak yer verildiği görülmektedir. Bu programlar aracılığıyla, çocuklar problemlerin çözümüne etkin olarak katılabilmekte ve problemlerin çözümünde alternatif düşünebilme becerilerini geliştirebilmektedirler.

Türkiye’de bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, ilk olarak Dinçer’in (1995) yapmış olduğu Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme eğitiminin 5 yaş grubu çocukları üzerindeki etkinliğini değerlendirdiği çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmada, Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi’ni (PIPS) kullanarak; Shure (1992) tarafından geliştirilen Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programı yoluyla eğitim alan çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinde eğitim almayan çocuklara göre fark olup olmadığını incelenmiş, eğitim alan çocukların kişiler arası problemlere getirdikleri alternatif çözümlerde belirgin bir artış olduğu görülmüştür.

Anlıak (2004) farklı eğitim yaklaşımları uygulayan iki okul öncesi eğitim kurumunda (özel ve resmi) çocukların aldıkları eğitim sonucunda kişiler arası problem çözme beceri düzeylerinde bir farklılık olup olmadığını değerlendirmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışma sonucunda, farklı eğitim yaklaşımlarıyla eğitim programlarını zenginleştiren

özel okul öncesi eğitim kurumunda, uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programının çocukların alternatif çözüm düşünme becerileri üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitimde anne-babanın eğitim etkinliklerine katılımı da özel bir öneme sahiptir. Anne-babanın okul öncesi eğitim programına etkin olarak katılımının temel hedefi anne-baba eğitimidir. Bu eğitimin amaçlarından ilki; bilişsel gelişimini destekleyici davranışlar geliştirmek ve çocuğa karşı olumlu tutum sergilemek, ikincisi ebeveynlerin davranışlarını kontrol ederek, çocuklarını etkileyecek iletişim yöntemlerini öğretmek ve son olarak da ev-okul arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirerek eğitimin sürekliliğini sağlamaktır. Bu sebeple okul öncesi dönem okul ve ailenin birlikte eş güdümlü yol alması gereken bir dönem olup, çocuğun sosyal yönden dengeli bir birey olmasında da okul, ebeveyn ve eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. Çocuklara kalıcı ve olumlu davranışlar kazandırabilmek ancak okulda verilen eğitimin evde de devam etmesi ile mümkün olabilmektedir.

Sandy ve Boardman (2000) tarafından yapılan The Peaceful Kids Conflict Resolution Program (Barışsever Çocuklar Çatışma Çözme Programı) iki farklı gruba uygulanmış, ilk grupta yer alan ve kurumda bakım ve eğitim veren tüm personele (sınıf öğretmeni, yardımcı öğretmen ve bakıcı anne), çocuklara ve ailelere bu eğitim verilmiştir. İkinci grupta ise sadece çocuklar ve kurumda bakım ve eğitim veren tüm personel (sınıf öğretmeni yardımcı öğretmen ve bakıcı anne) programa dâhil edilmiş ancak ailelere her hangi bir eğitim verilmemiştir. Üçüncü grup ise kontrol grubu olup hiç eğitim almamıştır. Ailelerin ve personelin eğitim aldığı gruptaki çocukların diğer gruplara göre çekingen ve saldırgan davranışları anlamlı düzeyde azalırken, girişken, işbirlikçi ve bireysel kontrollü davranışlarının da önemli düzeyde arttığı gözlenmiştir. Çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve çatışma çözümüleme yeteneklerini geliştiren bu araştırmanın sonuçları aile eğitiminin çocuğa katkılarını açıkça ortaya koymaktadır.

Webster-Stratton ve Reid (2004) tarafından İnanılmaz Yıllar Aile Eğitimi Programı (Incredible Years Parenting Program), İnanılmaz Yıllar Programı (The Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem Solving Child Training Program) dahilinde çocukların ebeveynlerine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların başlangıçta göstermiş olduğu uyum

sorunları ile anne babaların sert ve tutarsız ebeveynlik tutumları arasında bir bağlantı olduğu bulunmuştur. Tutarsız ebeveynlik tutumu sergileyen annelerin ve uyum problemlerini en çok sergileyen çocuklar programdan en fazla yararlanan grup olmuştur.

Ülkemizde bir müdahale programı kapsamında aile eğitimlerinin yeterli düzeyde olmadığı gözlenmektedir. Bu ihtiyaç göz önünde bulundurularak Dinçer ve arkadaşları TÜBİTAK tarafından desteklenen “Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programının Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yaygınlaştırılması” adını taşıyan proje kapsamında, Ankara ve İzmir’deki anaokullarında toplam 1195 çocuğa, kişilerle olan problemlerini önlemek veya çözmeye yardım etmek için kullanabilecekleri düşünme yöntemlerini öğretmeyi amaçlamışlardır. Projede öğretmen eğitiminin yanı sıra, örnekleme dahil edilen çocukların ebeveynlerinin de ev ortamında programın sürekliliğini sağlamaları ve bu yaklaşımı desteklemeleri amacıyla BPÇ Programı’nın Düşünen Çocuk Yetiştirme Çalışma Kitabı (Raising A Thinking Child Workbook) temel alınarak her bir ilde ayda bir kez olmak üzere toplam dört bilgilendirme semineri düzenlenmiştir (Dinçer ve ark, 2009).

Bu çalışmada da, Shure tarafından 1992 yılında yayınlanan çeşitli uygulama ve araştırmalar ile desteklenmiş Kişiler Arası Problem Çözme Programlarından biri olan Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programı (Interpersonal Cognitive Problem Solving Program-I Can Problem Solve (ICPS)) kısaca BPÇ olarak da bilinen “Ben Problem Çözebilirim Programı” uygulanmıştır. Ayrıca çocukların aile içinde ve akran gruplarında yaşadıkları problemleri çözmelerine yardımcı olacak bu programın, Düşünen Çocuk Yetiştirme Çalışma Kitabı (Raising A Thinking Child Workbook) ebeveynlere seminer şeklinde sunularak, çocuklarının başkaları ile ortaya çıkan günlük problemleri çözmelerinde nasıl yardımcı olabilecekleri anlatılmıştır. Bu program ile okul öncesi dönem (48-60 aylık) çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinde anne baba destek programının etkisini araştırmak hedeflenmiştir.

Amaç

Araştırmanın genel amacı, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların kişiler arası problem çözme becerilerine Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programı dahilindeki anne baba destek programının etkisini incelemektir. Bu amaçla, araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. BPÇ Programı eğitimi alan çocukların kişiler arası problem çözme becerisi ön test ve son test puanları ile bu eğitimi almayan çocukların kişiler arası problem çözme becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. BPÇ Programı eğitimi alan çocukların kişiler arası problem çözme becerisi ön test ve son test puanları ile BPÇ Programı ve aileleri anne baba destek programı eğitimi alan çocukların kişiler arası problem çözme becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. BPÇ Programı ve aileleri anne baba destek programı eğitimi alan çocukların kişiler arası problem çözme becerisi ön test ve son test puanları ile bu eğitimleri almayan çocukların kişiler arası problem çözme becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. BPÇ Programı eğitimi alan çocukların kişiler arası problem çözme becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. BPÇ Programı ve aileleri anne baba destek programı eğitimi alan çocukların kişiler arası problem çözme becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Eğitim almayan çocukların kişiler arası problem çözme becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Önem

İnsan, toplum içerisinde yaşayan sosyal bir varlıktır. Bu sebeple insanların birbirleriyle uyum içerisinde yaşamaları ve toplumsal uyumun sağlanabilmesi için de insanların bazı kurallar doğrultusunda hareket etmeleri gerekmektedir. Bu kurallar, bireyin başkalarıyla nasıl etkili iletişim kuracağı; başkalarını incitmekten nasıl kaçınacağı, çevresine nasıl etkin uyum sağlayacağı ile ilgilidir (Senemoğlu, 2010). Sosyal gelişim, insanın çevresine uyumunda önemli bir rol oynamaktadır. Bu uyum olamadığında çocukta davranış problemleri görülmekte ve bu problemler okul hayatı boyunca çocuğun eğitimini etkileyebilmektedir. Sosyal davranışların kazanılmasında, çocukların kişilik yapılarının farklı olması, yetiştiği aile yapısı, içinde yaşadığı sosyo-kültürel yapı gibi bireysel farklılıklar da etkili olmaktadır (Özabacı, 2006).

Okul öncesi eğitim kurumları, kişiler arası etkileşimin yoğun olduğu bir ortamdır ve çocuklar hem birbirleri ile hem de öğretmenleri ile sürekli iletişim içindedirler. Sürekli iletişimde bulunmak çoğu zaman çocuklar arasında anlaşmazlıklara, çatışmalara neden olabilmektedir. Özellikle okul öncesi dönem çocuklarının yaşadıkları problemler aile, öğretmen ve diğer yetişkinler sayesinde çözümlenebilmektedir. Çocuk her yaşadığı problem durumunda çevresinden yardım istemeye alışarak, yetersiz duruma düşmekte, kendine olan güvenini azaltmakta ve alternatif çözüm yolu bulma becerisini geliştirememektedir.

BPÇ programı, çocukların sosyal problem çözme becerilerine odaklanmaktadır. Düşünen çocuklar yetiştirmeyi amaçlayan bu yaklaşımda, çocuk başkalarının nasıl hissettiğini kendisi değerlendirebilmekte; ne yapacağını kendisi düşünerek; bir fikrin iyi bir fikir olup olmadığına kendisi karar verebilmektedir. Ayrıca kişiler arası problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen BPÇ programı, okul öncesi programı ile birlikte bütünleşerek olumlu davranışların sergilendiği bir sınıf ortamı oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Söz konusu programın etkiliği sürecinde çocuklardaki ve öğretmenlerdeki gelişimi tamamlayacak ve programın katkılarını arttırabilecek bir başka faktör ise ailedir. Alan yazın incelendiğinde ülkemizde de kişiler arası problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik programların

çocuklara ve öğretmenlere uygulandığı, ancak programın etkisini güçlendirebileceği bir etken olan ebeveynlere yönelik yapılmış bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Tüm bu kazanımlar göz önüne alındığında bu çalışmanın, hem çocuklara hem anne babalara hem de öğretmenlere rehberlik etmesi ve alan yazına katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Sayıtlılar

Araştırmaya katılan deney grubundaki çocuklara verilen BPÇ Eğitimi Programı'nın sınıf içinde doğru bir şekilde uygulandığı varsayılmıştır.

Araştırmaya katılan deney grubundaki çocukların anne ve babalarının BPÇ Eğitimi Ebeveyn Destek Programı'nın evde çocuklarına doğru bir şekilde uyguladığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma bulguları, Ankara merkezde Sağlık Bakanlığı'na bağlı kurum kreşinde eğitim gören araştırma grubundaki 48- 60 aylık çocuklardan elde edilen verilerle sınırlıdır.

Kısaltmalar

BPÇ: Ben Problem Çözebilirim / Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programı.

Deney Grubu 1 (DG1) : BPÇ Programı eğitimi alan grup.

Deney Grubu 2 (DG2) : BPÇ Programı ve ailelerinden Anne Baba Destek Programı eğitimi alan grup.

Kontrol Grubu (KG): Eğitim almayan grup.

2. BÖLÜM

KURAMSAL YAPI VE KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kişiler Arası Problem Çözme Kavramı

Problem denildiğinde aklımıza yalnız matematik alanındaki problemler gelmemektedir. Yaşam bir dizi problemin çözümünü gerektirir ve problem, bireyin varmak istediği bir amaca ket vuran engeller var olduğu zaman ortaya çıkmaktadır (Cüceloğlu, 2009). J.Dewey problemi, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak ifade ederken (Akt, Gelbal,1991), Morgan (1999) problemi, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak tanımlamaktadır.

Bir kimsenin istenilen bir hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerin karşısına çıkan engel problem olarak değerlendirilirken; problem çözme, belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı gerektiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Bingham, 1983).

Ayrıca problem çözme sosyal bir aktivitedir ve gelişimin tüm evreleri boyunca doğrudan insanlarla ilgilidir. Çünkü problem çözme ile bir amaca ulaşma, o amaca ulaşmak için araçlar geliştirme ve bunu yaparken de karşılaşılan engelleri aşma işlevleri yerine getirilmiş olur (Koray ve Azar, 2008).

Problemlerin çözümleri, problemin türü ve karmaşıklığına göre değişir. Bazı problemler tamamıyla mantık yoluyla çözülür, bazı problemler duygusal olgunluğu gerektirir, bazı problemler ise olaylara yeni bir algılama açısından bakmayı gerektirir (Cüceloğlu, 2009). Problem çözme becerisi bireyin ve grubun, içinde yaşadığı çevreye etkin uyum sağlamasına yardım eder. Tüm nesiller, yaşadıkları çevreye etkin uyum sağlayabilmek için problem çözme öğrenmek durumundadır (Senemoğlu, 2010).

Problem çözme hem ıraksak düşünmeyi (divergent thinking) hem de yakınsak düşünmeyi (convergent thinking) içerebilmektedir. Problem çözmede ıraksak düşünme yeteneğini geliştiren bireyler, problemin farklı yönlerini görerek alternatif çözümler üretebilmektedir. ıraksak düşünme

yeteneğinden çok yakınsak düşünme yeteneğini kullanan bireyler ise problemi önceden geliştirilen çözümleri kullanarak çözmeye çalışmaktadırlar.

Problem çözmeye ilişkin kuramlara baktığımızda; Dewey'in Yansıtıcı Düşünce Kuramı 1950'li yıllara kadar problem çözmede klasik bir model olarak kabul edilirken, bilişsel teorisyenler bu modelin çok fazla basitleştirilmiş olduğunu düşünmektedirler. Genel olarak problem çözme aşamaları J. Dewey'in problem çözme modelinin az çok değiştirilmiş biçimleri olup; problem çözme sürecinde aşamaların değişmez olmadığı, problemin çözümünde herhangi bir aşamadan başlanabileceği belirtilmektedir. Karl Popper (1969) problem çözmenin bir hayatta kalma ve gelişme sorunu olduğunu, bireyin öncelikle yoğun bir şekilde sorun ile yakından ilgilenerek, sorunun nedenlerini araştırmayı öğrenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Alex Osborn'un (1963) yaratıcı problem çözme kuramına göre problem çözme süreci sorun bulma, düşün bulma ve çözüm bulma olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmektedir. Guilford (1966), insan aklının fonksiyonlarını yaratıcılıkla ilişkilendirerek, zihnin; süzgeç, hafıza, yakınsak düşünme ve ıraksak düşünme değerlendirme olmak üzere dört temel fonksiyondan oluştuğunu öne sürmektedir (Akt, Dinçer, 1995).

Problem çözme sürecindeki basamakların sayısı kuramcılara göre değişebilirken, J. Dewey'in yaratıcı problem çözme modelinin temel alındığı görülmektedir. Bu kuramcılardan biri olan A. Bingham'a (1983) göre problem çözme davranışı duruma, zamana ve probleme göre değişebilmekte; geçmiş yaşantılar, değerler, algı ve takınılan tavır bireyin problem çözme becerisini etkileyebilmektedir.

Alma Bingham' a göre problem çözme basamakları 8 aşamada tanımlanmıştır. Bunlar; (1) Problemin farkında olma ve onunla uğraşma isteği, (2) Problemi açıklamaya ve ilgili olduğu alanı tanımaya ve problemler grubunu kavramaya çalışmak, (3) Problemle ilgili bilgileri ve verileri toplamak, (4) Problemin çözümü için en uygun olan bilgileri seçmek ve düzenlemek, (5) Toplanan bilgiler ışığında olası çözüm yollarını belirlemek, (6) Çözüm yollarını değerlendirerek en uygun olanı seçmek, (7) Seçilen çözüm yolunu uygulamak, (8) Kullanılan çözüm yolunu değerlendirmek (Bingham, 1983).

Bilişsel yaklaşımı benimseyen birçok araştırmacı, problem çözme yi çeşitli aşamalardan oluşan bir süreç olarak ele almıştır. Problem çözme ile ilgili aşamalı modellerden ilki ve en çok bilineni D’Zurilla ve Goldfried’in (1971) beş aşamalı modelidir (genel yönelim, problemi açıklama ve tanımlama, alternatif üretme, karar verme ve uygulama). Bu modele göre, problem çözmenin sonuçları, birbirinden bağımsız iki boyut tarafından belirlenmektedir. Bunlar; probleme yönelme ve problem çözme becerileridir. Probleme yönelme boyutu, kişinin problem karşısındaki bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkileri olmak üzere üç alt bileşeni içermektedir. Modelin ikinci boyutu olan problem çözme becerileri; uygun problem çözme, bir problemi mantıklı bir şekilde ele alma, problem çözme becerilerini düzenleme, uygulama ve geliştirme ile en iyi çözümü bulmayı veya başa çıkma yollarını kullanmayı ifade etmektedir (Çam ve Tüm kaya, 2007).

Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri

Kişiler arası problem çözme becerisi ya da literatürdeki diğer adıyla sosyal problem çözme; D’Zurilla, Chang ve Sanna ‘ya (2003) göre, bireyin günlük yaşamda karşılaştığı problem durumu ile başa çıkmak için kullanacağı uyumlu ve etkin yolları keşfetme ve tanıma girişiminde bulunarak geliştirdiği bilişsel-davranışsal bir süreçtir.

Shure ve Spivack (1982) ise sosyal problem çözme yi çocuğun günlük yaşam problemlerini çözmek için geliştirdiği ve kullandığı sistematik düşünce becerileri olarak tanımlamaktadır.

Kişiler arası problem çözme süreci, problemlere yeni yollar, yeni çözümler, yeni fikirler üretme sürecidir. Burada önemli olan, bireylerin sorunu görmezlikten gelip kaçmak, şiddete başvurmak, saldırgan davranışlar sergilemek gibi geleneksel yöntemler yerine gelişimlerine katkıda bulunacak barışçıl yollarla problemlerine çözümler bulmalarıdır (Terzi, 2003). Ayrıca problem çözme süreci sadece bilişsel bir süreç olmayıp, özellikle kişiler arası problem çözme sürecinde çocuklar hem kendi duygularını hem de karşı tarafın duygularını tanımalı ve uygun tepkiler geliştirmelidir (Dinçer, 1995).

Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Faydalanılan Kuramsal Yaklaşımlar

Kişiler arası problem çözme programlarının geliştirilmesinde ve etkinliklerin oluşturulmasında, diğer kuramlara oranla bilişsel-davranışçı ve sosyal ilişkisel kuramlardan daha fazla yararlanıldığı görülmekle birlikte, kişiler arası problem çözme becerilerini geliştirmede bilgi temelli yaklaşımlar yerine sosyal bilişsel kurama dayalı kısa süreli müdahalelerin daha etkili olduğu yönünde araştırmaların sayısının artmakta olduğu görülmektedir (Taştan, 2010; Anlıak, 2004).

Bu bölümde de çocuğu tanımak ve anlayabilmek için öncelikli olarak gelişimsel süreçleri bilmek gerektiği için çocuğun davranışları bilişsel gelişim kuramı ile açıklanarak, daha sonra kişiler arası problem çözme programlarının geliştirilmesinde temel alınan bilişsel-davranışçı kuram ve sosyal-bilişsel kuramla ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

Bilişsel Gelişim Kuramı

Yeni doğan çocuğun, baş etmesi gereken en önemli problem yaşadığı dünyayı öğrenmesi ve anlamasıdır. Yetişkin dünyanın kapsamı hakkında ayrıntılı bilgiye sahip iken, çocuk ise, dünyada olan sayısız şeyi öğrenmekle karşı karşıyadır. Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişime bilişsel gelişim adı verilmektedir. Bununla birlikte, bilişsel gelişim diğer gelişim alanlarıyla yakından ilişkili olup, normal gelişim sürecinde bilişsel gelişimde olabilecek aksaklıklar iletişim, sosyal ve duygusal gelişim gibi diğer alanları da olumsuz olarak etkilemektedir (Senemoğlu, 2010; Kürkçüoğlu, 2010).

Bilişsel gelişimin önde gelen isimleri Piaget, Bruner ve Vygotsky'dir. Piaget' ye göre gelişim, kalıtım ve çevrenin etkileşiminin sonucudur. Ayrıca eğitimin görevinin; bireyin sosyal çevresine uyumunu sağlamak ve çocuğun kalıtımla getirdiklerini bilişsel gelişimle desteklemek olduğunu söyleyen Piaget, okulun çocuğa dışarıdan baskı yapmak yerine, çocuğun kendi çabasını kendisinin yönlendirmesine izin vermesi gerektiğini savunmaktadır. Bununla birlikte okul, yaşama hazırlayıcı değil, yaşamın kendisi olmalıdır.

Çocuğun okulda yaşadığı kişiler arası etkileşim ve problemler, çocuğun ben merkezilikten kurtularak dünyayı başkalarının açısından görmesini sağlamaktadır (Akt, Senemoğlu, 2010).

Bruner bilişsel gelişimi Piaget'e benzer bir şekilde inceleyerek, dünyaya ilişkin bilginin kodlanması, işlenmesi, depolanması ve sıralanması konularına ağırlık vermiştir (Senemoğlu, 2010). Bruner'e göre çocuk çeşitli araçlarla, örnek durumlarla ya da problem durumlarla etkileşirken merak ettiği konuları keşfetmede aktif rol oynamaktadır. Bu keşif yoluyla çocuklar öğretmenin bilgilerini ve mantığını kullanmaktansa, kendi bilgilerini oluşturup düzenlemektedir (Bayhan ve Artan, 2004).

Vygotsky çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişimde önemli rolü olduğunu, bilişsel gelişimin kaynağının, kişisel psikolojik süreçlerden önce, insanlar ve kültür arasındaki etkileşimden kaynaklandığını savunmuştur. Ayrıca çocukların çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başladığını, çocuğun içinde yaşadığı çevrenin bilişsel yapılarını etkilediğini vurgulamaktadır (Senemoğlu, 2010).

Piaget çocuğun zihinsel gelişimini neredeyse kendi başına gerçekleştirdiğini savunurken, Vygotsky zihinsel gelişimin başkalarına da bağlı olduğunu iddia etmektedir (Ergün ve Özsüer, 2006). Vygotsky çocuğun öğrenmesinde yetişkin rolünün çok önemli olduğunu ve çocukların yetişkinlerle ya da diğer çocuklarla işbirliği içinde birlikte çalıştıklarında bilişsel gelişimlerinin beslendiğini savunmaktadır. Bu nedenle birçok öğretme durumunda yetişkinler, çocukların düşünme ve problem çözme etkinliklerini kontrol etmektedir. Ancak bu kontrol, çocukların öğrendiklerini içselleştirmelerini sağlamalı, onları bağımsız düşünürler ve problem çözücüler haline getirmelidir (Senemoğlu, 2010).

Vygotsky sınıflarında bağımsız keşfetmenin önüne destekle keşfetme geçmektedir. Destekle keşfetmede, farklı yeteneklerdeki çocukların grup içinde çalışmaları ve birbirlerinin öğrenmelerine destek olmaları açısından akran işbirliğinden de faydalanılmaktadır. Ayrıca potansiyel gelişim alanında çocuğun çeşitli etkinlikleri denediği ve birçok yeni yeterlilik kazandırdığı için "mış gibi oyun" özel bir öneme sahiptir (Berk, 2013a).

Vygotsky insanların duygularını kontrol etmek için aracı kullandığını vurgulamaktadır. Zihinsel araçlar olarak aracı çevresel bir uyaran ile o

uyarana verilen bireysel tepki arasında bir vasıta olarak yer almaktadır. Vygotsky en iyi hareket yolunun ne olacağı üzerine sonsuza kadar düşünmektense yazı tura atarak karar veren bir kişi örneğini vermektedir. Bu örnekteki kişi, karar alma sürecini bir paraya (dışsal bir aracı) havale etmekte, böylelikle duygularını kontrol etmek için dışsal bir aracı kullanarak problemini çözmektedir. Çocuklar da oyun oynarken problem durumu ya da tartışmaları çözmek için dışsal bir aracı olan “oo pity pity..” gibi parmak oyunu ya da tekerlemelere başvurumaktadırlar (Bodrova ve Leong, 1996/2010).

Bilişsel-Davranışsal Kuram

Davranışçı öğrenme kuramları gözlenebilir davranışlar üzerinde odaklanmışlardır. Bununla birlikte bazı durumların davranışçı öğrenme ilkeleriyle açıklanamaması bilişsel öğrenme kuramlarını ön plana çıkarmıştır. Bilişsel davranışçı kuramları, insanın dünyayı anlamada kullandığı zihinsel süreçleri inceleyen kuramdır. Bu zihinsel süreçler, tanıdığımız bir insanın adını hatırlamaktan, karmaşık bir problemin çözümüne kadar çok çeşitli durumlarda kullanılmaktadır. Bilişsel açıdan öğrenme, bireyin zihinsel yapılarındaki değişme olarak tanımlanmaktadır. Bu zihinsel yapılardaki değişme, bireyin davranışlarında değişmeyi ya da yeni davranışlar kazanmasını sağlamaktadır. Bilişsel kuramcılar, gözlenebilen davranışlara ek olarak öğrenenin kafasının içinde olup bitenlerle, yani içsel yapılarla, süreçlerle ilgilenmektedirler (Senemoğlu, 2010).

Sosyal - Bilişsel Kuram

İnsanların birbirinden öğrenmesi olgusuna ilk dikkat çeken John Dewey olmuştur. Dewey’e göre birey, sosyal etkileşimi sonucunda düşüncelerini ve deneyimlerini paylaşarak zaman içinde kendine has belleğini oluşturmaktadır (Akt. Korkmaz, 2009).

Sosyal ortamda öğrenme ile ilgili bir başka kuramcı ise Rus psikolog Lev Vygotsky’dır. Vygotsky, özellikle bilişsel ve dil gelişimi ile ilgilenmiş, insanın en üst sistem olarak kullandığı psikolojik aracın dil olduğunu belirtmiştir (Korkmaz, 2009).

Vygotsky'e göre iki gelişim alanına sahiptir. Bunlardan biri, bütün çocukların belirli bir zaman içerisinde verilenleri bağımsız bir biçimde yapabildikleri, o anda hali hazırda var olan gelişim alanını içermektedir. Bu çocuğu gelecekteki bu alan dışındaki öğrenmeler için hazırlamaktadır. İkincisi ise çocuğun gelecekteki gelişim düzeyini belirleyen ve şu andaki gelişim alanını çevreleyen "Yakın Gelişim Alanı" dır. Bu öğrenmeler bu alan içerisinde gerçekleşmektedir. Yakın Gelişim Alanı (Potansiyel Gelişim Alanı), bağımsız problem çözme gücü tarafından belirlenen gerçek gelişim düzeyi ile yetişkin rehberliği ya da akranları ile işbirliği yoluyla problem çözme gücü arasındaki mesafedir (Akt, Çeçen, 2000).

Sosyal öğrenme kavramı ilk defa 1947 yılında J. Rotter tarafından kullanılmıştır. Rotter'e göre, insan hayatına tesir edebilen yaşam deneyimlerini etkileyebilme yeteneğine sahip bilinçli bir varlıktır. Fakat dış uyarıcılar ve pekiştireçler insan davranışlarını etkilemektedir (Akt, Korkmaz, 2009). Rotter kişilerin kendi yaşamlarını denetleyebilme güçleri bakımından birbirlerinden farklılıklar gösterdiklerini gözlemiştir. İçten denetimlilik ucuna yakın olan kişi, çevresinin kendi denetimi altında olduğunu ve isterse yaşamını istediği yöne çevirebileceğine inanmakta, öte yandan dış denetim odaklı kişiler çevresinde olup bitenleri dışsal güçlere bağlı olduğunu ve kendisinin elinden gelen bir şey olmadığına inanmaktadır (Cüceloğlu, 2009).

Gözlem yoluyla öğrenme şeklinde de ifade edilen sosyal-bilişsel öğrenme kuramı Albert Bandura tarafından geliştirilmiştir. Sosyal bilişsel öğrenme kuramı davranışçıların ortaya koydukları bir çok kavramı kabul etmekle birlikte, bilişsel kuramların üzerinde durdukları zihinsel süreçlere önem vermektedir. Sosyal öğrenmede temel faktör, bireyin başkalarını gözlemleyerek öğrenmesidir. Öğrenmenin etkililiği, öğrenenin modelden gözlemlediği davranışı taklit edebilme kabiliyetine bağlıdır (Korkmaz, 2009). Gözlem yoluyla öğrenme, dikkat etme, hatırd tutma, davranışı meydana getirme, güdülenme süreçlerini kapsamaktadır. Başkalarını gözlemleyerek model alma, çocuklar için özellikle anne-baba tutumları açısından geçerli bir yaklaşım biçimidir (Senemoğlu, 2010).

Problem çözme basamaklardan oluşan bir süreçten farklı ele alan Bandura'nın (1972) yeterlilik beklentisi adı verilen yaklaşımında kişinin problem çözme becerileri ile ilgili değerlendirmeleri hem çevrenin etkilerine

hem de kişinin bilişsel süreçlerine göre belirlenmektedir. Problem çözmede çevrenin etkisi, ilk olarak kişinin bebeklik döneminde fiziksel ve sosyal çevreyi nasıl etkilediğine dair deneyler yaparken gelişmeye başlar. Bu girişimler sayesinde çocuk kendi problem çözme becerileri konusunda fikir sahibi olmaya başlar. Problem çözme becerileri ile değerlendirmelerin ilk yapılması, anne ve baba aracılığıyla olmaktadır. Daha sonra, çevresi genişleyen çocuk akranlarının değerlendirmelerinden etkilenmeye başlamaktadır. Problem çözmede bilişsel süreçlerin etkisi ise kişinin problemler ve problem çözme becerileri ile ilgili yapmış olduğu geçmiş yaşantılara dayanan değerlendirmelerdir. (Akt, Kesgin, 2006).

Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılması

Kişiler arası problem çözme becerisi, insanların sahip oldukları düşünceleri, inançları ya da değerleri arasındaki farklılıklardan doğan problemlerini çözerek sosyal ve duygusal uyum sağlamalarına denir (Pellegrini ve Urbain, 1986). Bu bağlamda, kişiler arası problem çözme becerisi, yaşamın ilk yıllarından itibaren desteklenmesi gereken, tüm yaşam boyu süren becerilerden birisidir (Anlıak ve Dinçer, 2005b).

Kişiler arası problem çözme becerilerini çocuklara kazandırmanın birçok faydası olmaktadır. Okul öncesi dönemindeki çocukların; sosyal duygusal beceri alanlarını geliştirerek, sadece sınıf ortamında değil aynı zamanda ileriki yaşantılarında da sağlıklı, sorumluluk sahibi bir birey olmalarını sağlamaktadır. Ayrıca çocukların duyguları tanıma ve anlama eğitimi ile empati becerilerini artırmak, arkadaşlık kurma ve sürdürme becerilerini ve sosyal problem çözme stratejilerini öğretmek sosyal duygusal yetenek alanlarını geliştirmektedir.

Kişiler arası problem çözme becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen programlarda drama, hikaye anlatımı ve oyun gibi çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmakta; çocuklara hikayeler, kukla karakterleri, tartışma ve rol yapma yöntemleri aracılığıyla diğerlerinin duygularını fark etmek, eylem sırasını planlamak, etkili stratejileri uygulamak ve olası sonuçları beklemek gibi beceriler öğretilmektedir.

Kişiler arası problem çözme becerilerini kazandırmada ilk olarak çocukların kendilerini ifade ederken kullandıkları kelimelerin ya da problem çözmek için gerekli olan kavramların çocuğun kelime dağarcığı içinde yer alıp almadığı önemli bir noktadır. Çünkü çocuk olumsuzluk ekini kullanmayı bilmeden neyi yapmanın doğru olup olmadığını, neyin iyi bir fikir olup olmadığını; “VE” kelimesinin anlamını bilmeden benzer duyguları aynı anda hissedebileceğini; “YA DA” kelimesinin anlamını bilmeden probleme çözüm getirmede birden fazla çözüm olduğunu; “AYNI-FARKLI” kelimeleri öğrenilmeden, vurma ve tekmelemenin aynı fikir olduğunu ve başka bir fikir düşünmesi gerektiğinde farklı çözüm kategorileri olduğunu bilmemektedir (Akt, Dinçer, 1995). Bu sözcükleri kavradıkları takdirde çocukların başkalarının ne yaptığına, nasıl hissettiğine ve her hangi bir problemle karşılaşıldığında bulunan çözümün iyi bir çözüm olup olmadığına daha duyarlı olmaları beklenmektedir.

Çocukların kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanımlarına yardımcı olmak ikinci önemli noktadır. Problem çözme sürecinde çocuklara, kendi davranışlarımızla başkalarının duygu durumunu değiştirebilme potansiyeline sahip olduğu vurgulanmaktadır. Çocukların dikkati, kendi davranışlarının başkalarında yol açtığı duygulara ve başkalarının davranışlarının da kendilerinde yol açtığı duygulara çekilmektedir. Ayrıca başkalarının bakış açısını dikkate almaları için, çocukların dinleme becerilerinin de desteklenmesi gerekmektedir (Shure, 1992).

Okul öncesi dönemde çocukların özellikle kelime haznelerinin kısıtlılığından dolayı duygular çok önemli sosyal işaretler anlamına gelir. Saarni (1999) duygusal beceriyi; kendi duygularının ve başkalarının duygularının farkına varma, duygularını içinde yaşadığı kültüre uygun bir biçimde ifade etme, duygular ve sosyal kurallar arasında ilişki kurma, başkalarının duygularına empatik ve sempatik katılım, kendisinin ve başkalarının içsel ve dışsal duyguları arasında uyumsuzluk olabileceğini anlama, olumsuz duygularla baş etme yeteneği, duyguların ilişkileri nasıl etkilediğini anlama, kendi duygusal deneyimlerini kabullenme ve duygularından memnun olma olarak boyutlara ayırmış, ayrıca bu boyutların birçoğunun erken çocukluk yıllarında kazanıldığını ifade etmiştir.

Kişiler arası problem çözme becerileri kazandırılırken son olarak çocukların problem çözme becerilerini geliştirmek gerekmektedir. Problem çözme sürecinde; alternatif çözüm düşünme becerisi, sonucu dikkate alan düşünme becerisi ve sonuca götüren alternatif yolları düşünme becerisi olmak üzere üç temel beceri bulunmaktadır. Alternatif çözüm düşünme becerisi, çocuğun belli bir problemi çözmek üzere geliştirdiği farklı çözümlerdir. Önerilen çözümlerin iyi ya da kötü olması önemli değildir; önemli olan çocuğun farklı çözümler bulmasıdır. Sonucu dikkate alan düşünme becerisi, çocuğun kendi davranışının yol açacağı sosyal sonuçları öngörebilme ve sonuçları dikkate alabilmeyi kapsayan bir düşünme becerisidir. Burada önemli olan çocukların her çözümün olası sonuçlarını düşünebilmeleridir. Sonuca götüren alternatif yolları düşünme becerisi ise, kişiler arası problemlerde amaca ulaşabilmek için kullanılabilen bir yetenektir. Başka bir deyişle, sonuca ulaştıran alternatif yolları düşünme becerisidir. Bu yaklaşım ile çocuklara problemlere farklı çözümler düşünmeleri teşvik edildiği gibi, bu çözümlerden hangisinin uygulanacağına da yine kendilerinin karar vermeleri istenmektedir. Burada sonuçlarını göz önünde bulundurarak çocuğun bulduğu çözüm üzerinde düşünmesi sağlanmaktadır (Anlıak, 2004; Dinçer, 1995).

Çocuğun Yakın Çevresinin Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerine Etkisi

Çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin gelişiminde; aile, okul ve çevrenin etkisi oldukça önemlidir. Çocuk ilk sosyal ilişkilerine aile ortamında başlar ve aile çocuk için en etkili sosyalleşme kurumudur. Çocuk daha sonra yakınında bulunan akranlarla iletişime geçer, ama akran grupları ve yetişkinlerle ciddi olarak ilk deneyimlerini okulda gerçekleştirmektedir.

Anne-baba-çocuk ilişkisi, temelde anne ve babanın tutumlarına bağlıdır. Aile içinde gerçekleşen başarılı ilişkiler; mutlu, arkadaşça, bunalımdan uzak ve yapıcı bireylerin oluşumunu sağlamakta, bu durumun aksine uyum bozukluğu olan çocuklar ise başarısız anne baba çocuk ilişkisinin sonucu olarak görülmektedir (Yavuzer, 2010).

Çocuğun tüm gelişim alanlarında olduğu gibi problem çözme becerisinin gelişiminde de anne baba tutumları etkili olmaktadır. Arı ve Seçer (2003) farklı ana baba tutumlarının çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerilerine etkisini inceledikleri araştırmalarında, çocuklarda psiko-sosyal temelli problem çözme becerisinin özgür ve demokratik aile ortamında geliştiği, bunun yanında aşırı koruyucu anneliğin, ev kadınlığı rolünü reddetmenin, çocukta içe kapanık bir kişilik yapısını geliştiren baskı disiplin uygulamalarının ve aile içi geçimsizliğin; çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamalarını olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur. Bu bulgulardan yola çıkarak, demokratik tutumun sağlıklı bir anne baba tutumu olduğu ve böyle bir ortamda büyüyen çocukların, problem çözme becerilerinin de olumlu yönde gelişmiş olması beklenebilmektedir. Bununla birlikte çocuğu reddeden, baskı altında bulunduran ya da çocuklarına boyun eğen anne babalar çocuğun sosyal uyumunu olumsuz yönde etkileyerek, bağımlı bir kişi olmasına ve kişiler arası ilişkilerde de başarısız olmasına neden olabileceği söylenebilmektedir.

Anne baba tutumlarının çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinde etkili olduğunu vurgulayan Terzi (2000) ise bu becerilerin sosyo ekonomik düzeye göre de farklılaştığını belirtmiştir. Bu sonuca bakarak çocuğun ailesinin yapısı, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi çocuğun ilk sosyal deneyimlerini dolayısıyla sosyal-duygusal gelişimini etkilemektedir.

Aileler çocukların duygusal becerilerinin gelişiminde de önemli rollere sahiptir. Çocukların duygusal tepkilerini fark eden ve onlarla çeşitli duygular hakkında konuşan ebeveynlerin çocukları daha sonraki yaşlarda test edildiğinde, bu çocukların başkalarının duygularını anlama konusunda daha yeterli oldukları görülmektedir (Berk, 2013b).

Özabacı (2006) çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine yaptığı araştırmada; ebeveynlerin duyuşsal kontrolü (bireyin sözel olmayan mesaj ve duygularını düzenleme ve kontrol etme becerisi) ile çocukların sosyal beceri düzeyi arasında yüksek bir ilişki olduğunu bulmuştur. Ayrıca annelerin sosyal beceri düzeyi ile çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında, çocukların sosyal beceri ile annelerin sosyal beceri alt boyutları özellikle; duyuşsal kontrol ve duyuşsal duyarlık boyutlarında diğer alt boyutlara göre daha yüksek bir ilişki

bulunmuştur. Bu sonuç, çocukların ilk etkileşimde bulunduğu kişinin anne olması ve annenin çocukla yakın ve uzun süreli etkileşiminin sonucunda belirli beceri ve davranış şekillerinin çocuk üzerinde daha etkili olduğu görüşünü destekleyerek, annenin önemini vurgulamaktadır.

Problem davranışların ortaya çıkmasındaki sebeplerden biri de aile içindeki anlaşmazlıklardır. Olumsuz ev koşulları içinde büyüyen çocukların aşırı derecede çekingelik, saldırgan hareketler, akranlarla geçimsizlik gibi uyumsuz sayılabilecek davranışlar görülmektedir. Ayrıca kendini kontrol etmede ve iletişim kurmada zorluğu olan anne babaların çocukları da olumsuz etkilenmekte ve çocuklarda problem davranışlar görülmektedir. Bunun sebebi ise çocukların sosyal etkileşimi beraber oldukları yetişkinlerden öğrenmekte olmalarıdır (Dinçer, 1995).

Langlois ve Downs (1980) yaptıkları araştırmada, annelerin sosyal beceri üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyerek; kız çocukların erkek çocuklarına göre daha fazla annelerinin sosyal beceri davranışlarına benzer davranışlar sergilediklerini bulmuşlardır.

Okul öncesi dönemde etkili olan başka bir faktör ise akran ilişkileri ve arkadaşlıktır. Bu dönemdeki akran ilişkileri, çocukların paylaşım ve işbirliği içinde bir arada olmalarını desteklemekle birlikte, kişiler arası ilişkiler için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarında, problem çözmelerinde ve sorunlarla başa çıkmalarında önemli rol oynamaktadır (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007).

Çocukluk dönemindeki arkadaşlık ilişkileri belirli aşamalar içinde gelişim göstermektedir. Doğumdan sonraki ilk yıl, ebeveynler bebeğin en iyi arkadaşlarıdır. Normal gelişim süreci içinde bebekler birlikte olmak veya bundan keyif almak için akranlarına yönelik bir arayış içinde bulunmamaktadırlar. Bir-iki yaş aralığında, bebeğin akranıyla tamamlayıcı ve karşılıklı etkileşimi içeren bir gelişim gösterdiği görülmektedir. Böylelikle arkadaşlık ilişkilerine yönelik sosyal tepkiler görülmeye başlamaktadır. İki-üç yaşları arasındaki çocukların arkadaşlığı kısa ve uzun süreli olarak ayırt ettikleri ve arkadaş sayılarında bir artış olduğu gözlenmektedir. Ayrıca bu dönemde kendi akranlarıyla kurdukları ilişkilerden zevk almaya başladıkları bir döneme girdikleri belirtilmektedir. Üç-yedi yaş aralığında ise, çocukların arkadaşlarının özellikleri ve davranışları hakkında konuşmaya başladıkları

ifade edilmektedir. Bu dönemde gerçek arkadaşlar ve oyun arkadaşlığı arasında bir ayırım yapıldığı, ayrıca daha fazla karşılıklılık içeren arkadaşlık ilişkilerinin kurulduğu görülmektedir. Beş yaşında diğer çocuklarla birlikte olma ve iyi ilişkiler kurma isteği hakim iken, altı-yedi yaş aralığında ise çocukların paylaşma, dostluk ve sempati gibi davranışlar sergilemektedir (Hortaçsu, 2002; Yavuzer, 2010).

Arkadaşlık ilişkileri, belli aşamalar içinde gelişim göstermekle birlikte, bu ilişkiler her çocuk için farklılık içermektedir. Pek çok çocuk, arkadaşlarıyla olan iletişimlerinde güven ve doyum sağlarken, bazı çocuklar ise ilişkilerinde problemler yaşamaktadırlar. Bu bakımdan problemli akran ilişkileri çocuğun yaşamını olumsuz yönde etkilemekte ve çocuğun ileriki dönemlerinde pek çok alanda güçlük çektiği görülmektedir. Bunun aksine akranları ile iyi anlaşılan çocuklar, sosyal ipuçlarını doğru olarak yorumlayarak akranlarına yardımcı olmak gibi ilişkileri geliştiren hedefler belirleyebilmektedir. Ayrıca, oyuna katılmak için kibarca izin istemek, arkadaşlarının davranışlarını anlamadıklarında açıklama istemek, akran anlaşmazlığı ile karşılaştıklarında uzlaşmaya çalışmak gibi etkili problem çözme stratejilerine sahiptirler (Berk, 2013b).

Kuyucu ve Tepeli (2013) yaptıkları çalışmalarında okul öncesi eğitime devam eden çocukların duyguları anlama becerilerine göre akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerin farklılaştığını belirlemişlerdir. Bu bağlamda araştırma sonuçları duyguları anlama becerisi gelişmiş çocukların duygularının etkisi altında kalmadan yaşadıkları problemlere çözüm odaklı tepkiler verdiklerini, verecekleri tepkinin karşı tarafı nasıl etkileyeceği konusunda da daha bilinçli olduklarını ve davranışlarını sosyal ilişkileri olumlu yönde etkileyecek şekilde düzenleyebildiklerini göstermektedir.

Çocukların akranlarıyla yaşadıkları problemleri anlamak ve gerekli olan desteği sağlamak için bu problemlere yol açan etkenleri gözden geçirerek, koruyucu faktörleri arttırmak gerekmektedir. Burton (2001) çocukların gelişimi üzerinde doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkili olan bu faktörler içerisinde, sosyal davranış becerileri, farklılıklar, aile problemleri ve sosyal statü yer aldığını ifade etmektedir. Nitekim yeterli sosyal becerilere sahip olmayan çocukların akran ilişkilerinde dışlandıkları, saldırgan

davranışlarda bulunan çocukların akranlarınca daha az kabul gördükleri, birbirine benzeyen özellikler taşıyan çocukların ise akranları tarafından daha kolay kabul edildiği görülmektedir (Akt, Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007). Wentzel, McNamara-Barry ve Caldwell (2004) arkadaşı olmayan çocuklar da olumlu sosyal davranışların daha az görüldüğü; Choi ve Kim (2003) ise düşük arkadaş kabulünün sosyal olarak uygun olmayan davranış örüntüleriyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Akran reddi, çocuk ve akran grubu arasındaki ilişkiyi açıklayıcı bir nitelik taşımakla birlikte, antisosyal davranışın gelişiminde de belirleyici bir rol oynamaktadır (Dodge ve ark., 2003). Erwin (1994) akranları tarafından reddedilen çocukların, kendilerini yalnız hissetmekte olduğunu ve akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirme fırsatlarından uzaklaştığını belirtmektedir. Rubin, Burgess ve Coplan'a (2002) göre, arkadaş grubuna dahil olmayan çocukların akranlarla oyun oynama ve sosyal keşifle ilgili olumlu sonuçlardan uzak kaldıklarını, akran grubuna karşı zorlayıcı girişimlerde bulunan çocukların akranlarınca reddedildiğini, reddedilmenin çocuk için önemli bir tecrübe olan kooperatif oyunu engellediğini vurgulamaktadırlar.

Karşılıklı olarak tatmin edici arkadaşlıklar kurma, akranlar ile iş birliği yapma ve öğretmenlerle olumlu ilişkiler geliştirme, okul öncesi çocukların hem akademik hem de sosyal yeterliliği geliştirecek şekilde çocukların sınıf ortamına entegre olmasını sağlamaktadır (Berk, 2013b). Konold ve Pianta (2005), 54 aylık 964 çocuğun katıldığı boylamsal bir izleme çalışmasında ortalama zeka seviyesinde olan fakat ortalamanın üstünde sosyal becerilere sahip olan çocuklar, birinci sınıfta eşdeğer zihinsel yeterliliğe sahip, fakat sosyal açıdan ortalamanın altında olan çocuklardan daha fazla akademik başarı sergilediklerini belirtmektedir. Bu noktadan hareketle, akran ilişkilerinin çocukların sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerinde önemli rol oynadığı, bu ilişkilerin doğal olarak uzun dönemde sosyal-davranışsal ve akademik performansta güçlü bir belirleyici olduğu görülmektedir (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007).

Çocuklar akranları ile etkileşime girme becerilerini ilk önce aile içinde kazanırlar. Ebeveynler, çocuklarına çeşitli oyun fırsatları sağlayarak akranlarla nasıl iletişim kuracaklarını göstererek çocukların akran ilişkilerine doğrudan etkilemektedir. Ebeveynlerin çatışmayla başa çıkma, sataşmadan

vazgeçirme ve bir oyun grubuna dahil olma konusunda etkili bir şekilde verdikleri öneriler çocukların sosyal yeterlilik ve akran kabulü ile ilgilidir. Çeşitli çalışmalarda ebeveynler ve çocuk arasındaki yüksek düzeyde katılımcı ve duygusal açıdan olumlu konuşmaların ve oyunların okul öncesi çocuklarda prososyal davranışı ve olumlu akran ilişkilerini yordadığı bulunmuştur (Berk, 2013b). Putallaz (1987) okul öncesi çocuklar üzerine yaptığı çalışmada, çocukların ilk arkadaşlık kurma aşamasında, bilindik yöntemleri kullandıklarını ancak arkadaşlığı sürdürme aşamasında ise ailevi etkilerin belirleyici olduğunu vurgulamaktadır.

Okul öncesi dönemde, çocuğun annesinden babasından sonra en çok etkilendiği kişi öğretmenidir. Bu bağlamda kişiler arası problem çözme becerilerinin gelişiminin çocuğa sağladığı faydaya dair farkındalığın artırılmasında aileler kadar okul ve öğretmenlerin de önemli bir rolü olduğu göz ardı edilmemelidir. Özellikle üst bilişsel beceriler ve problem çözme için uygun yaşantıları oluşturma ve model olma açısından okul öncesi öğretmenin etkisi oldukça fazladır. Bu sebeple bu süreçte çocukların, sağlıklı karar verebilen, duygularını tanıyan, başkalarının duygularına saygı gösteren ve bu doğrultuda problemleri uygun şekilde çözebilen bireyler olabilmeleri için alanda çalışan uzmanlara ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Durak, 2011; Anlıak, 2004).

Çocuğun benlik algısı ve duyguları büyük ölçüde öğretmenin kendine karşı olan davranışları tarafından biçimlenmektedir. Öğretmeni tarafından çekici bulunan, davranışları ödüllendirilen çocukların benlik kavramları olumlu hale gelmekte ve kendilerini yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin olumsuz duygular beslediği ya da ilgilenmediği çocuklar ise, olumsuz benlik kavramına sahip olmakta, ilerdeki öğrenmeleri ve yaşamı olumsuz bir şekilde etkilenmekle birlikte ayrıca çocukta anti sosyal davranışlar geliştirmektedir (Senemoğlu, 1994).

Murray ve Greenberg (2000) yaptıkları araştırma ile öğrenme sürecinde ilgili, destekleyici, anlayışlı ve sıcak bir ilişkinin çocukların sosyal ve duygusal uyumlarını olumlu yönde etkilediğini, ancak zayıf ilişkilerin ve stres durumlarının çocukların sosyal yeterliliklerini, duygusal ve davranışsal uyumlarını, hayal kırıklığı ile baş etme becerilerini ve görevi tamamlama isteklerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Çocukların davranışları ile ilgili sınırlamaların, düzenlemelerin ve kuralların neden konulduğu açıklanmalı, çocuklara çatışmaların nedenleri anlatılmalı, alternatif davranışlar ve onların sonuçlarının neler olabileceği gösterilmelidir. Çocukların problem çözme durumlarında saldırgan ve şiddet içeren davranışların olumsuz sonuçları ile birlikte paylaşma ve anlaşmanın üstünlükleri tartışılarak ortaya konulmalıdır. Bir problemi çözmede ya da bir işi tamamlamada iki ya da daha çok kişinin birlikte çalışmasının ne kadar yararlı olduğunu çocuk yaşamalı ve gözlemlemelidir. Öğretmenler nazik olma, saygı gösterme gibi ileri sosyal davranışları takdir ederek, işbirliği davranışlarını genişleterek, çocuklara onların davranışlarının diğerlerini nasıl etkilediğini öğreterek, onları birbirlerine yardım için cesaretlendirerek, yardımlaşma ve paylaşmayı vurgulayan öğrenme ortamları sağlamalıdır (Senemoğlu, 1994; Dinçer, 1995). Bununla birlikte öğretmenlerin iyi bir şekilde hazırlanmasının yanı sıra kalabalık olmayan sınıflar, yeterli öğretmen-çocuk oranı ve gelişime uygun günlük etkinlikler gibi diğer faktörler de olumlu öğretmen- çocuk ilişkisini mümkün kılan sınıf koşulları yaratmaktadır.

Howes'in (2000) yaptığı boylamsal çalışmada çocukların akranlarıyla kurdukları sosyal yeterliliğin okul öncesi sınıfın sosyal-duygusal ortamı (öğretmen-çocuk ilişkilerinin niteliği, grup içindeki çocukların davranış problemleri, akranlarla oyunun niteliği ve sıklığını içermekte), çocuk ve öğretmen ilişkilerinin niteliğiyle bağlantılı olduğu sonucuna varmıştır. Çocuklar, ılımlı ve güvenli öğretmen-çocuk ilişkisine sahip olduklarında, akran ilişkileri dahil tüm sosyal ilişkileri için öğretmenlerinden rehber olarak faydalanmaktadırlar. Okul öncesi öğretmenin niteliği ve verdiği eğitimin kalitesinin sosyal becerileri; öğretmenin duyarlılığı ve duygusal desteğinin de çocukların sosyal yeterliliğini güçlü bir şekilde geliştirdiği görülmektedir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, Türkiye’de ve diğer ülkelerde kişiler arası problem çözme becerileri ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Spivack ve Shure 1977 yılında, annelerin problem çözme yetenekleri ve çocuklarına gösterdikleri davranışları üzerine bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Eğitimini annelere öğretmişler ve anneler üç ay süresince çocuklarına bu eğitimi uygulamışlardır. Çalışma sonucunda hem annelerin hem de çocukların kişiler arası bilişsel problem çözme yeteneklerinde bir gelişme saptanmıştır. Bu çalışmalarda annelerin düşünce biçiminin ve çocuk yetiştirme stiline değıştiğı belirtilmektedir (Akt, Anlıak, 2004).

Shure ve Spivack (1982) tarafından yapılan araştırmanın amacı, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki zenci 4 ve 5 yaş çocuklarında tahrip edici ve çekingen davranışları önlemede ve azaltmada kişiler arası bilişsel problem çözme eğitiminin etkisini incelemektir. İki yıl süren bu araştırmada çocuklar dört gruba ayrılmışlardır: İki kez eğitim alan grupta 39 çocuk (yuva eğitim-anaokulu eğitim), bir kez eğitim alan gruplardan birinde 30 (yuva eğitim-anaokulu kontrol) ve diğeri 35 çocuk (yuva kontrol-anaokulu eğitim) ve hiç eğitim almayan grupta 27 çocuk (yuva kontrol-anaokulu kontrol) bulunmaktadır. Sonuçlara bakıldığında eğitim alan üç grubunda kontrol grubuna nazaran daha fazla değışim olduğu ve tahrip edici, çekingen çocukların uyumlu çocuklar kadar bilişsel problem çözme becerilerinin eğitimle arttığı bulunmuştur. PIPS Testi puanlarında iki kez eğitim alan çocukların, bir kez eğitim alan çocuklardan önemli bir şekilde daha iyi oldukları ve tüm durumlarda bir kez eğitim almasının hiç eğitim almamasından daha iyi olduğu gözlenmiştir.

Okul öncesi dönemde kişiler arası problem çözme ile ilgili Türkiye’de ilk olarak çalışma yapan Dinçer (1995), anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisini incelemiştir. Araştırma ön test-son test düzeninde yapılmış ve araştırmaya 38’i deney, 36’sı kontrol grubu olmak üzere toplam 74 çocuk katılmıştır. Deney grubundaki çocuklara dört ay boyunca 83 dersten oluşan Shure (1992) tarafından geliştirilen Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme

Programı (An Interpersonal Cognitive Problem Solving Program) uygulanmıştır. Çalışmada Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda eğitim alan deney grubundaki çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin, eğitim almayan kontrol grubundaki çocukların kişiler arası problem çözme becerilerine göre önemli düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Çocukların problem durumuna verdikleri çözüm sayılarının ve kullandıkları kategorilerinin ön test puanlarına ve kontrol grubu çocukların puanına göre önemli düzeyde arttığı, çözüm olmayan cevap sayılarının azaldığı bulunmuştur.

Olivares, Martinez ve Lozana (1997), düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeyde 6-9 yaşları arasında 33 çocuk ve onların anneleri ile yapılan bu çalışmada, sosyal beceri eğitiminin çocuklar ve anneleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma iki deney grubundan oluşmakta; birinci grupta sadece annelere sosyal beceri eğitimi verilmiş, ikinci grup hem anne hem de çocuğa sosyal beceri eğitimi verilmiş, üçüncü grup ise sosyal beceri eğitimi uygulanmayan kontrol grubu olmak üzere çalışma grubu üç ayrı gruba ayrılmıştır. Çocuklar ilkokul 1,2 ve 3. sınıfa gitmekte; deney grubunda 22, kontrol grubunda ise 11 denek bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, sadece annelere verilen sosyal beceri eğitimi kontrol grubu ile karşılaştırıldığında eğitim etkili bulunmuş, fakat iki deney grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Youngstrom ve arkadaşları (2000) kişiler arası problem çözmede eğitimin etkisini incelemek amacıyla, çocukların sosyal beceri ve kişiler arası problem çözme davranışlarında iki yıl boyunca görülen gelişimsel değişimleri gözlemişlerdir. Araştırmaya Head Start sınıflarında okul öncesi ve birinci sınıf (5-7 yaş) çocukları katılmıştır. PIPS çocuklara uygulanarak, bakıcılar Çocuk Davranışı Kontrol Listesi, öğretmenler de Öğretmen Bildirim Formu doldurmuştur. Araştırmada, ICPS programının çocukların problem çözme becerilerindeki bilişsel süreçlerin ekolojik geçerliliği ile ilişkili olduğu ve çocukların sonuçsal düşünme becerileri ile prososyal davranışlarının müdahale programları ile geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Dinçer ve Güneysu (2001), okul öncesi çocuklara verilen kişiler arası bilişsel problem çözme eğitiminin kalıcılığını incelemişlerdir. Bu araştırmada, Dinçer ve Güneysu'nun 1997 yılında yaptıkları araştırmada

çocukların OKPÇ testinden aldıkları son test puanları ile bir yıl sonra aldıkları puanları karşılaştırılmıştır. Eğitimin kalıcılığını değerlendirmek amacıyla ilk çalışmanın son testinden bir yıl sonra aynı çocuklara aynı test tekrar uygulanmıştır. İlk çalışmada deney ve kontrol grubu çocukların puanları arasında anlamlı bir fark bulunurken, bir yıl sonraki ölçümde deney ve kontrol grubu çocukların puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Bir yıl içinde kontrol grubu çocukların puanı artarken, deney grubu çocukların puanlarında anlamlı düzeyde düşüş bulunmuştur.

Webster-Stratton, Reid ve Hammond (2001), erken başlayan davranış problemlerini azaltmada çocuklar için sosyal beceri ve problem çözme eğitiminin etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 4-8 yaşlarında problemlili olan 99 çocuk ve ailesi katılmıştır. Çocuklar ve aileleri tesadüfi olarak deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Deney grubuna Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem Solving Curriculum (İnanılmaz Yıllar Dinozor Sosyal Beceri ve Problem Çözme Programı) uygulanmıştır. Eğitim 18-22 oturum olarak yaklaşık altı ay sürmüştür. Çocukların davranış problemleri aile ve öğretmen gözlemleri ile belirlenmiştir. Aileler dışsal problem raporu ile, öğretmenler “Öğretmen sosyal davranış değerlendirme raporu” ile ve ev gözlemleri ile ölçülmüştür. Çocukların bilişsel sosyal becerileri ise Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, eğitim alan çocukların almayan çocuklara oranla, aile ve öğretmen raporlarına göre, davranış problemlerinde azalma olduğu, okulda daha az saldırgan davranışlar gösterdikleri, arkadaşları ile olan ilişkilerinde daha çok prososyal davranışlar sergiledikleri ve daha fazla olumlu çatışma yöntemini kullandıkları belirtilmiştir. Sosyal problem çözme puanlarında ise eğitim alan çocukların prososyal çözüm sayı ve çeşitliliğinin önemli düzeyde arttığı bulunmuştur. Kontrol grubunun son test puanlarında ise her hangi bir değişiklik olmamıştır.

Anlıak'ın (2004) farklı eğitim yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerini değerlendirmek ve Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programının etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırma ön test-eğitim-son test düzeninde yürütülmüş, özel ve resmi olmak üzere okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu 122 çocuk araştırmaya katılmıştır. Çocuklara 83 dersten

oluşan Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Becerileri Programı uygulanmıştır. Çalışmada Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ), 4-18 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Aile Bilgi Formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Çalışma sonucunda, farklı eğitim yaklaşımlarıyla eğitim programlarını zenginleştiren özel okul öncesi eğitim kurumunda, uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programının çocukların problem çözme ve alternatif çözüm düşünme becerileri üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerileri Programı ile zenginleştirilen okul öncesi eğitim programının çocukların problem çözme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu bulunmuştur.

Erwin, Firth ve Purves (2004) çocukların kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin cinsiyet tipine göre belirlenmiş ikilemlerden etkilenip etkilenmedikleri incelenmiştir. 6-8 yaşlarında 50 çocuk, sekiz sosyal problem çözme hikayesi ile kişiler arası bilişsel problem çözmenin ana unsuru olan alternatif çözümler düşünme (Alternative Solutions Thinking) ve sonuçsal düşünme (Consequential Thinking) becerileri test edilmiştir. Sekiz hikayenin dördü özellikle erkek çocuklar için daha önemli, diğer dördü ise özellikle kız çocuklar için daha önemli hikayeleri hedef almıştır. Kız ve erkek çocukların hikayelerden aldıkları puanlar cinsiyet, önerilen alternatif çözümlerin sayısı ve nedenleri tahmin etme puanları ile karşılaştırılmıştır. Beklenildiği gibi, aktiviteler özellikle çocukların cinsiyeti ile ilişkiliyse, hikayelere ilgileri yüksek olduğu; ancak hikayelerde alternatif çözümler düşünme ve nedenlerini düşünme sayısında cinsiyetin önemli farklılığa neden olmadığı görülmüştür.

Akbaş (2005) okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında; çocukların sosyal problem çözme becerilerini farklı değişkenler (cinsiyet, sosyo-ekonomik ve kültürel düzey, anne ve baba öğrenim düzeyleri) açısından incelemiştir. Araştırmaya 30 kız, 30 erkek olmak üzere toplam 60 çocuk katılmış ve çocukların problem çözme becerilerini ölçmek için Rubin tarafından geliştirilen "Sosyal Problem Çözme Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların bulundukları sosyo-

ekonomik ve kültürel düzey ile anne-baba öğrenim düzeyi arttıkça sosyal problem çözme becerilerinde artış olduğu gözlenmiştir.

Yukay (2006) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların kişiler arası ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan sosyal beceri eğitimi programı değerlendirilmiştir. Araştırmaya 5-6 yaşında 18'i deney, 16'sı kontrol grubu olmak üzere toplam 34 çocuk katılmıştır. Deney grubundaki çocuklara sekiz hafta boyunca iki gün sınıf öğretmeni, bir gün eğitimci olmak üzere üç gün 20'şer dakika eğitim verilmiştir. 1993 yılında Kenneth W. Merrell tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okul Sosyal Davranış ölçekleri ve sosyometri kullanılarak toplanan verilerin bulgularına göre, eğitim alan gruptaki çocukların okul sosyal davranış ölçeğinin sosyal yeterlilik boyutu puanlarının arttığı, olumsuz sosyal davranış puanlarının düştüğü bulunmuştur. Kontrol grubunun puanlarında ise her hangi bir fark gözlenmemiştir.

Vural (2006) okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katımlı sosyal beceri eğitim programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırmaya anaokuluna devam eden 6 yaş grubu 40 çocuk ve ailesi katılmıştır. Deney grubundaki çocuklara 8 hafta "Aile Katımlı Sosyal Beceri Eğitimi" uygulanmıştır. Veriler Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Gözlem Formu ve Aile Katılım Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubundaki ailelerin Aile Katılım Ölçeğinden aldıkları son test puanlarının ön test puanlarından ve kontrol grubu çocukların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu; deney grubu çocuklarının Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin kişiler arası ilişkiler, sözel açıklama becerileri, dinleme becerileri ve kendini kontrol etme becerileri alt ölçeklerinden ve Psikolojik Gözlem Formunun Psikososyal Gelişim alt boyutundan aldıkları son test puanlarının ön test puanlarından ve kontrol grubu çocuklarının puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Domitrovich, Cortes ve Greenberg (2007) okul öncesi çocuklar için Alternatif Düşünme Stratejilerini Destekleme (PATHS) müfredatı olarak adlandırılan bir müdahale programında öğretmenler çocuklara sosyal problem çözmeye yönelik haftalık dersler vermişlerdir. PATHS çocukların

sosyal yeteneklerini geliştirmek ve davranış problemlerini azaltmak için düzenlenmiş sosyal-duygusal gelişimine yönelik hazırlanmış geniş kapsamlı bir programdır. Araştırmaya Head Start sınıflarından 20 sınıf alınmış, bu sınıfların 10 tanesine eğitim verilmiştir. PATHS programı değerlendirildiğinde çocukların duyguları doğru biçimde anlayarak, durumsal ipuçlarına bakarak diğerlerinin nasıl hissettiğini, sosyal problemlere uygun çözümler ürettikleri ve öğretmen değerlendirmesine göre akranlarla iş birliği ve sözel iletişim alanlarında hiç eğitim almayan kontrol grubundan daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmüştür.

Dereli (2008) çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, ön test/ son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Çalışmada iki deney ve iki kontrol grubu ile, 34'ü kız, 47'si erkek toplam 81 çocukla çalışılmıştır. Deney grubundaki çocuklara Webster- Stratton (1990) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Child Social Skills Training Programme": Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanmıştır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla Wally Child Social Problem-Solving Detective Game Test: Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Testi, Wally Understanding Feelings Test: Wally Duyguları Anlama Testi ve Öğretmen Gözlem Formu kullanılmıştır. Araştırmada, Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının (ÇİSBEP) deney grubundaki çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı, ayrıca öğretmen gözlemine göre ÇİSBEP'na katılan çocukların sosyal problem çözme becerilerinde ölçülen problem durumlarına ürettikleri çözümleri davranışsal açıdan da kazandıkları tespit edilmiştir.

Özdil (2008), kişiler arası problem çözme programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneme modelinde olup, Aydın ilinde bulunan ilköğretim okullarına devam eden 6 yaş grubu 72 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada çocukların kişiler arası problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla Shure tarafından geliştirilmiş OKPÇ Testi ile araştırmacı tarafından geliştirilmiş Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerine on hafta

süresince kişiler arası problem çözme eğitimi verilmiş, kontrol grubundaki çocuklar ise bu eğitimi almamıştır. Araştırma sonucunda, kişiler arası problem çözme eğitimine katılan çocukların kişiler arası problem çözme puanlarının eğitim almayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anlıak ve Dinçer (2009) çalışmalarında yaşamın ve eğitimin getirdiği hızlı değişim ve gelişmelerin, okul öncesi dönem çocuklarının yaşamlarında karşılaştıkları kişiler arası problemlere yönelik ürettikleri çözüm sayılarında ve kullandıkları kategorilerde farklılaşmaya yol açıp açmadığını değerlendirmişlerdir. Karşılaştırmalı bir araştırma olan bu çalışmada 5 yaş grubunda iki farklı gruba çalışılmıştır. Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programı eğitiminin (Interpersonal Cognitive Problem Solving Program), 5 yaş grubu çocuklar üzerindeki etkisinin incelendiği 1994 ve 2004 yılında yapılan iki araştırmadan elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda aradan geçen on yıllık süreçte günümüz çocuklarının kişiler arası ilişkilerinde ortaya çıkan problemlere getirdikleri çözümlerde fazla sayıda ve fazla içerikte çözümler ürettikleri görülmüştür. Özellikle yıllar içerisinde akranlarıyla ilgili problem durumlarında ödünç alma ve fiziksel zarar kategorisinde bir artış olmakla beraber saldırgan çözümlerin sayısında artış olması da dikkat çekici bir bulgudur.

Kargı (2009) araştırmasında, Shure (1992) tarafından geliştirilen “Bilişsel Yaklaşım Dayalı Kişiler Arası Sorun Çözme” (Interpersonal Cognitive Problem Solving / ICPS) ya da diğer adıyla Ben Sorun Çözebilirim (I Can Problem Solve / ICPS) Programının 4 yaşındaki çocuklar üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneysel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada, kişiler arası sorun çözme becerileri eğitimi alan çocukların sorun çözme beceri puanlarının kontrol grubuna oranla anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, deney grubunda yer alan çocukların sorun davranışlarının da anlamlı bir şekilde azaldığı saptanmıştır.

Durmuşoğlu Saltalı ve Deniz (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı Domitrovich, Greenberg, Cortes ve Kusche tarafından geliştirilen PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategy) programı temel alınarak hazırlanan Duygu Eğitimi Programı’nın okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş çocuklarının duygusal becerilerine (duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları ifade etme) etkisinin incelenmesidir. Ön-

test/son-test kontrol gruplu model kullanılan araştırmanın çalışma grubunu Konya’ da iki resmi anaokulunda eğitim görmekte olan 32 deney ve 32 kontrol grubu olmak üzere toplam 64 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Schultz ve Izard tarafından geliştirilip Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Durmuşoğlu Saltalı, Deniz, Çeliköz ve Arı tarafından yapılan “Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Değerlendirilmesi Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları duygu eğitimi programının çocukların duygusal becerilerini anlamlı düzeyde arttırdığını ve programın etkisinin kalıcı olduğunu göstermiştir.

Şahin (2010) tarafından yapılan 55 Türk ve 53 Belçikalı okul öncesi öğretmenin katıldığı bu çalışmada, Türk ve Belçikalı okul öncesi öğretmenlerinin kişilerarası problem çözme becerileri karşılaştırılmıştır. Özel ve kamu okul öncesi okullarında 3-6 yaşındaki çocuklarla çalışan öğretmenlere “Öğretmenler İçin Kişiler Arası Problem Çözme Anketi” uygulanmıştır. Sonuçlara göre Türk okul öncesi öğretmenlerinin en kısa sürede sorunları çözme eğilimli oldukları, genellikle probleme çözüm ya da öğüt vermeyi tercih ettikleri; bunun aksine Belçikalı okul öncesi öğretmenlerinin problemleri çocuklarla birlikte analiz ederek, çeşitli çözümler bulmaları için çocuklara rehberlik ettikleri görülmüştür.

Ocak ve Arda (2012) yaptıkları çalışmada, Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi-Okul öncesi programının okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri üzerinde etkisini incelemişlerdir. Anaokuluna devam eden 5–6 yaş grubu 95 çocuk ve 7 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Ön test-müdahale-son test düzeninde yürütülen çalışmada çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerini değerlendirmek amacıyla, Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi-Okul öncesi Değerlendirme Seti, Head Start Yeterlilik Ölçeği (Öğretmen Versiyonu) ve Kusche Duygu Envanteri kullanılmıştır. Çocukların ve öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarını değerlendirmek üzere Öğretim Stili Değerlendirme Ölçeği ve Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Analizler sonucunda ADSD-Okulöncesi programının deney grubundaki çocukların dikkat/konsantrasyon becerilerini, sosyal duygusal yeterliliklerini ve sınıf kurallarına uyumlarını, iletişim, işbirliği ve problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde arttırdığı, saldırganlık/yıkıcı davranışları anlamlı derecede azalttığı

ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte kontrol ve deney grubundaki çocukların duygu kelime dağarcığı seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Programı uygulayan öğretmenlerin, disiplin, duygusal destek, sosyal farkındalık, problemleri önleme/ortadan kaldırma ve problem çözme becerilerinde de önemli düzeyde artış olduğu gözlenmiştir.

Yapılan araştırmalara genel olarak baktığımızda, sosyal becerilerden biri olan kişiler arası problem çözme becerisinin okul öncesi dönemde desteklenmesi gereken önemli bir beceri olduğu görülmektedir. Ayrıca çocuklara uygulanan sosyal beceri ve müdahale programlarının çocukların davranışlarını olumlu yönde etkilediği, bu olumlu davranışlarında çocuğun ileriki yıllarında hem sosyal hem de akademik başarısına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplaması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların kişiler arası problem çözme becerilerine Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programı dahilindeki anne baba destek programının etkisini ortaya koymayı amaçladığından uygulamalı araştırma niteliği taşımaktadır. Karasar'a (2000) göre araştırmalar temel araştırmalar ve uygulamalı araştırmalar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Temel araştırmalar, var olan bilgilere yenilerini katmayı; uygulamalı araştırmalar ise üretilen bilgilerin değerlendirilmesiyle problemin fiilen çözümünü gerçekleştirmeyi, bilimin olayları denetim altına alma işlevlerini gerçekleştirmeyi amaçlayan araştırmalardır.

Araştırma, gerçek deneme modellerinden, ön test-son test karşılaştırma/kontrol gruplu modelin kullanıldığı deneysel bir araştırmadır. Ön test-son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak alınır. Her iki gruba da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2000).

Tablo 1: Deneysel Desen

DENEY GRUBU 1 (DG1)	ÖN TEST	BPÇ Programı	SON TEST
DENEY GRUBU 2 (DG2)	ÖN TEST	BPÇ Programı ve Anne Baba Destek Programı	SON TEST
KONTROL GRUBU (KG)	ÖN TEST	-	SON TEST

Deneyisel İşlem

Deney ve kontrol grubundaki çocuklara ön testler 20 Şubat 2012-2 Mart 2012 tarihlerinde verilmiştir. 12 Mart 2012 - 8 Haziran 2012 tarihleri arasındaki 13 haftalık sürede deney grubu 1 ve deney grubu 2'deki çocuklara her gün 30 dk. ile 45 dk. arasında değişen sürelerde BPÇ programı eğitimi verilmiştir. Ayrıca bu programa ilave olarak deney grubu 2'deki çocukların annelerine, 15 günde bir BPÇ Programı Anne Baba Destek Programı Eğitimi verilmiştir. Son testler ise eğitim bittikten sonra 11 Haziran 2012 - 25 Haziran 2012 tarihleri arasında yapılmıştır. Kontrol grubuna deney gruplarına verilen eğitimler uygulanmamıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmamanın çalışma grubunu, Ankara ili merkezinde bulunan Sağlık Bakanlığı'na bağlı kreş ve gündüz bakımevlerinde eğitim gören 48-60 aylık çocuklardan 19 kız, 11 erkek olmak üzere toplam 30 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma deney bir çalışma olduğu için çocuklar ikisi deney ve biri kontrol grubu olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Araştırmaya seçilen kurumda 48-60 aylık çocuklara eğitim veren bir sınıf olduğu için, deney grubuna eş tutulabilecek özellikte Sağlık Bakanlığı'na bağlı başka bir kurumda eğitim gören 48-60 aylık çocuklar kontrol grubunu oluşturmuştur. Bu çocukların 6'sı kız, 5'i erkek olmak üzere 11'i deney grubu 1; 6'sı kız, 5'i erkek olmak üzere 11'i deney grubu 2; 7'si kız, 1'i erkek olmak üzere 8'i kontrol grubudur.

Tablo 2 : Çocukların Cinsiyetlerinin Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Dağılımı

GRUPLAR	CİNSİYET		TOPLAM
	KIZ	ERKEK	
DENEY GRUBU 1	6	5	11
DENEY GRUBU 2	6	5	11
KONTROL GRUBU	7	1	8
TOPLAM	19	11	30

Araştırmaya ilk olarak deney grubu 2'deki çocukların hem anne hem de babaların dahil edilmesi düşünülmüş, fakat babaların iş durumundan dolayı çalışma sadece deney grubu 2'deki 11 çocuğun annelerinin katılımı ile yürütülmüştür. Annelerin öğrenim düzeyi ön lisans (2 kişi) ve lisans (9 kişi) olup, meslek olarak sağlık personelidir (doktor, hemşire, odyolog, biyolog, radyoterapi teknisyeni gibi).

Verilerin Toplanması

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın ön test ve son test aşamalarında Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi-OKPÇ (Preschool Interpersonal Problem Solving Test-PIPS), eğitim aşamasında ise deney grubu 1 ve deney grubu 2'deki çocuklara Okul Öncesi Dönemde (4yaş) Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programı- Ben Problem Çözebilirim- BPÇ (Interpersonal Cognitive Problem Solving Program-I Can Problem Solve-ICPS) kullanılmıştır. Ayrıca bu programın anne babalara yönelik Düşünen Çocuk Yetiştirme Çalışma Kitabı (Raising A Thinking Child Workbook) da deney grubu 2'deki çocukların annelerine uygulanmıştır.

Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ):

Araştırmada çocukların kişiler arası problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla M. Shure (1974) tarafından geliştirilen ve Dinçer (1995) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi-OKPÇ (Preschool Interpersonal Problem Solving Test-PIPS) kullanılmıştır. Test akran problemleri ve anne ile ilgili problemler olmak üzere toplam iki kısımdan oluşmaktadır.

Testin ilk bölümü akran problemlerini içeren en az yedi hikayeden oluşmaktadır. Her bir hikayede, çocuklardan biri oyuncak ile uzun süredir oynamakta, diğer çocuk ise aynı oyuncak ile oynamak istemektedir.

Çocuklara oyuncakla oynaması için ne yapabileceği ya da ne söyleyebileceği sorularak probleme farklı çözümler bulması istenmektedir.

Testin ikinci bölümü ise, anne-çocuk problemlerini içeren en az beş hikayeden oluşmaktadır. Bu hikayelerde, annesinin bir eşyasına yanlışlıkla zarar veren (örneğin annesinin vazosunu kıran) bir çocuk yer almaktadır. Çocuklardan, hikayedeki çocuğun annesinin kendisine kızmaması için neler yapabileceği konusunda çözüm üretmesi istenmektedir.

Testin uygulanması için gerekli olan materyaller, 13 adet oyuncak resmi ile (kamyon, bebek, uçurtma, kürek, salıncak, kayık, topaç, davul, ayıcık, piyano, gitar, telefon, hacıyatmaz), 9 anne resmi, 19 kız ve 19 erkek çocuk resimleridir. Çocuk ve anne resimleri 12.70x20.32 cm (5x8") boyutunda, oyuncak resimleri ise 7.62x12.70 cm (3x5") boyutunda kartlardan oluşmaktadır (Dinçer,1995).

Teste başlamadan önce, resimler testin uygulanacağı odada, çocuğun doğrudan görüş alanından uzak ve masa üzerine ters çevrili olarak yerleştirilmiştir. Test uygulanacak çocuk erkek ise, erkek çocuk karakterleri ve bunlarla bağlantılı oyuncaklar (erkek çocuk için kamyon, kız çocuk için bebek) ile annelerinin yer aldığı resimler gösterilmiş, eğer çocuk kız ise düzenleme ona göre yapılmıştır. Oyuncak resimleri belirtilen sıraya göre önceden düzenlenerek, çocukların rahatça görebileceği bir mesafede tabloya sırasıyla yerleştirilmiştir. Her bir resim seti sunulduktan sonra ters çevrilip üst üste konularak çocuğun görmeyeceği şekilde uygun bir yere kaldırılmıştır.

Test uygulanmadan önce çocuklarla ve öğretmenlerle tanışılarak, çalışma hakkında genel bir açıklama yapılmıştır. Çocuklar sınıftan alınıp uygulama odasına götürülmüş, test sessiz bir odada uygulanarak, çocuklar uygulama sonunda tekrar sınıfa bırakılmıştır.

Teste başlamadan önce, "Ben çocukların nasıl düşündüklerini bilmek istiyorum. Bazı resimlerim var ve sana çocuklar hakkında hikayeler anlatacağım. Hikayenin ilk kısmını ben sana söyleyeceğim, geri kalan kısmını senin tamamlamanı isteyeceğim. Hikayedeki çocuğun ne yapabileceğini düşündüğünü bana söylemeni istiyorum. Resimde gördüğün tüm çocuklar seninle aynı yaşta unutma." şeklinde açıklama yapılırken, anne

ile ilgili problem hikayelerine geçmeden önce de “Şimdi hikayeyi değiştireceğiz. Çocuklar ve onların anneleri hakkında bazı hikayeler oluşturacağız.” şeklinde yönergeler verilmiştir.

Testin tüm yönergelerini içeren form, her çocuk için ayrı kullanılmıştır. Çocuktan alınan cevaplar bu form üzerine yazılarak, puanlama işlemleri bu form üzerinden yapılmıştır.

Çalışma öncesinde, testi Türkçe’ye uyarlayan Dinçer tarafından testin uygulanışı ile ilgili eğitim alınmış ve testin materyalleri temin edilmiştir. OKPÇ Testi deney ve kontrol gruplarındaki çocuklara araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmıştır. Bununla birlikte test çalışma grubuna uygulanmadan önce araştırmacının testi uygulamada pratiklik kazanması için araştırma grubunun dışında çocuklarla pilot uygulama çalışılmıştır.

OKPÇ puanı, çocuğun akran ve anne problemleriyle ilgili hikayeler için bulduğu farklı çözümlerin toplam sayısını içermektedir. OKPÇ Testinde puanlama yapılırken, çözümler kategorilere ayrılarak sınıflandırılmıştır. Çocukların verdiği çözümler kategorilere ayrılabilirdiği gibi kategoriler de gruplara ayrılmıştır. Her grup içindeki çözümlere sadece bir puan verilirken, kategoriler içindeki farklı gruplar, düşünce bakımından farklı olduğu için farklı puanlamıştır. Böylece kategoriler içinde, bir puandan daha fazla puan almak, çocuk için mümkün olmuştur. Akranlarla ilgili problem kategorileri ve gruplara baktığımızda; istemek(1 puan), “Lütfen” demek (1 puan) iken, ödünç almak kategorisi ise ödünç almak için izin istemek (1 puan) ve koruyacağına söz vererek ödünç istemek (1 puan) şeklinde gruplanmaktadır. Ayrıca anne ile ilgili problem kategorileri ve gruplara baktığımızda yerine koyma (1 puan), tamir etme (1 puan) iken, kendi amacı doğrultusunda yönlendirme kategorisi fiziksel sevgi (1 puan), sözel sevgi (1 puan), üzgünlüğü kullanma (1 puan) gibi gruplara ayrılmaktadır (Dinçer,1995).

OKPÇ Testi Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması

OKPÇ Test’inin geçerliliği ve güvenirliği Shure ve ark. tarafından yurt dışında çeşitli araştırmalar doğrultusunda yürütülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliliği çalışmalarında, davranışsal uyum açısından farklı davranan

çocukları ayırt edebildiği ve eğitim sonucunda değişiklikleri belirleyebildiği belirtilmektedir. Ülkemizde Dinçer' in 1995 yılında ön test- eğitim-son test düzeninde deneysel yöntem kullanarak gerçekleştirdiği araştırmasında testin, uygulanan eğitim sonucunda ortaya çıkan değişiklikleri belirleyebildiği belirtilmektedir (Dinçer, 1995).

Shure (1992) tarafından OKPÇ' nin orijinal güvenirlik çalışmasında test tekrar test tekniği kullanılmış ve test 4 yaş grubunda 57 çocuğa, bir hafta aralıkla iki defa uygulanmıştır. Testin güvenirlik kat sayısı $r=0.72$ olarak belirtilmektedir. Ayrıca testin orijinal kodlayıcılar arası güvenirlik çalışmasında kodlayıcılar arası uyum %97 bulunmuştur (Akt, Anlıak ve Dinçer, 2005b).

Anlıak'ın 2004 yılında yaptığı OKPÇ Test'inin güvenirlik çalışması; OKPÇ Testinin orijinal el kitapçığında belirtildiği gibi test-tekrar test tekniği kullanılarak yapılmış, test bir hafta ara ile iki defa uygulanmıştır. Bir resmi okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 5-6 yaş grubundan 30 çocuk bu çalışmada yer almıştır. Test-tekrar test güvenirlik katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur. Ayrıca yapılan kodlayıcılar arası güvenirlik çalışmasında da kodlayıcılar arasında güvenirlik değerlerinin oldukça yüksek olduğu bulunmuştur. Testin orijinal güvenirlik çalışmasında anlaşma yüzdesinin akran ve anne bölümleri içerisinde %91-%99 arasında olduğu belirtilmektedir. Araştırmanın kodlayıcılar arası güvenirlik bulgularının anlaşma yüzdesinin ise akran ve anne bölümleri içerisinde % 82 ile % 99 arasında değiştiği saptanmıştır.

Okul Öncesi Dönemde Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programı- Ben Problem Çözebilirim- BPÇ (Interpersonal Cognitive Problem Solving Program - I Can Problem Solve - ICPS):

Çeşitli uygulama ve araştırmalar ile desteklenmiş Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programı (Interpersonal Cognitive Problem Solving Program / ICPS) olarak tanıtılan bu programın adı Ben Problem Çözebilirim / BPÇ (I Can Problem Solve / ICPS) olarak değiştirilmiştir. Shure tarafından 1992 yılında yayınlanan bu program kişiler arası problem çözme becerilerinin

gelişimini destekleyen temel bir müdahale programı olarak tedavi edici ve önleyici amaçlar doğrultusunda kullanılmaktadır (Anlıak ve Dinçer, 2005b).

Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerileri Program'ı çocukların gelişim dönemlerine göre farklı yaş grupları için üç ayrı program şeklinde oluşturulmuştur.

1. Okul Öncesi Dönemde (4 yas) Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri Programı (I Can Problem Solve for Preschool).
2. Ana Sınıfı ve İlköğretimde (5-6 yas ve İlköğretim Birinci Sınıf) Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerileri Programı (I Can Problem Solve for Kindergarten and Primary Grades).
3. İlköğretimin İleri Düzeyleri için Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri Programı (I Can Problem Solve for Intermediate Elementary Grades).

Bu çalışmada uygulanacak olan Okul Öncesi Dönemde (4 yas) Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri Programı (I Can Problem Solve for Preschool-I Can Problem Solve) diğer bir adıyla Ben Problem Çözebilirim (BPÇ) programı yaklaşık olarak 4 ay sürmekte toplam 59 dersten oluşmaktadır.

Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programı; Problem çözmeye hazırlık becerileri ve problem çözme becerileri olarak iki farklı bölümden oluşmaktadır. Programın problem çözmeye hazırlayıcı becerileri bölümünde; çocuklara problem çözmek için gerekli olan kelime dağarcığını kazandırmak, kendisinin ve başkalarının duygularını belirleyebilmek, diğerlerinin bakış açısıyla düşünebilmek, olayların zamanlamasını ve sırasını öğretebilmek amaçlanmıştır. Programın problem çözme bölümünde ise çocuğun birden fazla çözüm düşünmesini, sonuçları dikkate alarak, hangi çözümün uygun olduğuna karar vermesini geliştirecek dersler sunulmaktadır. Tüm bu dersler, çocuklara kendilerinin ve başkalarının duygularının farkında olmalarını, insanların nasıl hissettiğini anlamanın birden fazla yolu olduğunu ve farklı insanların aynı şey hakkında farklı duygular hissedebileceğini öğretmeyi amaçlamaktadır.

Programın içeriği;

Problem Çözmeye Hazırlayıcı Beceriler

1-10. ders: Programın sözcük dağarcığını öğretmek (-DIR, DEĞİL, VE, VEYA, BAZI-HEPSİ, AYNİ-FARKLI)

11-18. ders: Çocukların hem kendilerinin hem de başkalarının duygularını tanımlarına yardım etmek (MUTLU, ÜZGÜN, ÖFKELİ)

19-22. ders: Çocukların dinleme ve dikkat etme ile ilgili becerilerini geliştirmek

23-28. ders: Çocuklara NEDEN-ÇÜNKÜ, BELKİ-OLABİLİR kavramlarını tanıtmak.

29-31.ders: Bireysel farklılıkların farkına varmak, 'Hoşlanır mısın?' sorusunu sorarak başkalarının tercihlerini öğrenmeyi öğretmek.

32-33. ders: Çocukların neyin ADİL ya da ADİL OLMADIĞINI anlamalarına yardım etmek.

Problem Çözme Becerileri

34-38. ders: Alternatif çözümler; Çocukların problemin ne olduğunu anlamalarına ve problemi çözmek için birden fazla yol olduğunu öğrenmelerine yardım etmek.

39-50. ders: Olası sonuçlar; Çocukların neden-sonuç ilişkilerini anlamak için bir ön gereklilik olarak sıralı düşünmeyi öğrenmelerine yardım etmek.

51-59. ders: Olası çözümlerle olası sonuçları eşleştirme; Çocuklara olası bir çözümle olası bir sonuç arasındaki bağlantıyı görmeleri için uygulama yapma fırsatı vermek (Shure, 1992).

BPÇ programı, deney grubu 1 ve deney grubu 2'deki çocuklara aynı anda araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Programın ilk dersleri (1-10) iki ders birleştirilerek, sonraki dersler ise günde bir ders olarak uygulanmıştır. Dersler başlangıçta 10-15 dakika arasında geçen bir süreyi kapsarken programın ilerleyen aşamalarında bu süreç 40-45 dakikaya kadar uzatılmıştır. Program çocuklara, oyunlar, hikayeler, resimler, kuklalar ve rol oynama yöntemleri kullanılarak oyun temelli bir yaklaşımla uygulanmıştır. Ayrıca programda temel derslerin yanı sıra eğitim dışındaki zamanlarda

tamamlayıcı uygulama olarak kullanılan sınıf içi etkileşim ve eğitim programı ile bütünleştirme şeklinde bölümler vardır. Bu bölümler ile ilgili sınıf öğretmenine bilgi verilerek, programın sürekliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

BPÇ Eğitimi Anne Baba Destek Programı:

Programın sürekliliğinin ev ortamında pekiştirilmesi ve programın ileri sürdüğü yaklaşımın aileler tarafından da sergilenmesi amacıyla BPÇ Programı'nın Düşünen Çocuk Yetiştirme Çalışma Kitabı (Raising A Thinking Child Workbook) temel alınarak deney grubu 2'deki çocukların annelerine iki haftada bir kez olmak üzere toplam altı bilgilendirme semineri düzenlenmiştir. BPÇ Programı'nın Düşünen Çocuk Yetiştirme Çalışma Kitabı Dinçer tarafından Türkçe'ye çevrilerek, ilk kez Tübitak Projesi kapsamında ebeveynlere uygulanmıştır (Dinçer, 2009).

Bu çalışma kitabında, ebeveynlere diğer insanlarla ortaya çıkan günlük problemleri çözmelerinde çocuklarına Ben Problem Çözebilirim veya BPÇ olarak adlandırılan programdaki düşünme becerileri serisini uygulayarak nasıl yardımcı olabilecekleri anlatılmıştır. Çalışma kitabı ebeveyn/çocuk problemleri ve çocuk/çocuk problemleri olarak iki bölüme ayrılmıştır. Her bir bölüm iki parçaya ayrılmıştır: Çocuk için etkinlikler ve ebeveynlerin çocukları ile konuşurken "BPÇ diyalogu" yollarını uygulamaya yardımcı olacak "Ebeveyn sayfaları" adı verilen anne babaların yapabileceği etkinlikler bulunmaktadır. Birinci bölümde BPÇ kelimeleri, duygular, çözümler ve sonuçlar hakkında nasıl düşüneceğini öğretmekte, ikinci bölümde ise çocuğun düşünme becerisini en üst düzeye çıkararak, iyi bir problem çözücü olmasını ve bir şeyler yolunda gitmediğinde çekingen davranışlar veya saldırganlık göstermemesini sağlamak amaçlanmaktadır.

Ebeveyn/Çocuk durumları çocukların evde karşılaştıkları problemleri içerir ve bu durumlar evin odalarına bölünmüştür. Oyunlar, mutfakta başlayıp, yatak odası sonra banyo da devam edip, oturma odasında son bulmaktadır. Söylenilen düzende oyunları oynamak önemlidir. Çünkü her odaya özgü problemler BPÇ yaklaşımına uygun olarak sunulmuştur.

Birinci odada (mutfak); BPÇ kelimeleri olarak adlandırılan kelimeler vurgulanır.

İkinci odada (yatak odası); BPÇ kelimeleri, çocuğa diğerlerinin duygularını tanımasında ve tepki vermesinde yardımcı olacaktır.

Üçüncü odada (banyo); BPÇ kelimeleri ve duygular, davranışlara çözümler üretmesinde yardımcı olacaktır.

Dördüncü odada (oturma odası); BPÇ kelimeleri, duygular, çözümler ve hareketlerin sonuçlarını düşünmede yardımcı olacaktır.

Çocuk/Çocuk durumları ise, çocuklar arasında geçen diyaloglardan oluşan problemleri içerir. BPÇ kelimelerini kullanarak, çocuğa problemle ilgili bakış açısı kazandırmak, diğerlerinin duygularını anlamasına yardımcı olmak, çocuğun alternatif çözümler üretmesini sağlamak ve ebeveynlerin çocuklarına ‘..... yapmak için FARKLI bir yol düşünebilir misin? sorusunu sorarak problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır.

Araştırmada ebeveynlere verilecek olan eğitimlere anne babaların katılması planlanırken, eğitime sadece anneler katılmıştır. Eğitimler 15 günde bir yaklaşık 1 saat olmak üzere 6 oturumda yapılmıştır. BPÇ eğitiminin verileceği deney grubu 2'deki çocukların annelerine ilk olarak; Kişilerarası Problem Çözme Eğitim Programı'nın uygulama amacı, programın ne kadar süreceği, çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine sahip olmalarının önemi, çocuklara kişiler arası problem çözme becerileri kazandırılırken nasıl davranılması gerektiği ve problem çözme ile ilgili kuramsal bilgiler kısaca anlatılmıştır. Daha sonraki süreçler de ise çalışma kitabı takip edilerek, annelere verilen çalışmalar kontrol edilmiştir. Çalışma kitabı uygulanırken, sınıfta uygulanan programla paralel olması sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada ortalama, standart sapma istatistiklerinin yanı sıra, çalışma gurubundaki çocuk sayısının 30'un altında olmasından dolayı çalışmadan elde edilen veriler parametrik olmayan istatistiklerle analiz edilmiştir.

Grupların birbiri ile ön test ve son test puan karşılaştırmaları “Kruskal Wallis Testi” ile; gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığı grupların ikili kombinasyonları üzerinden “Mann Whitney U Testi” uygulanarak incelenmiştir (Tablo 3,5,7). Grupların kendi ön test ve son test karşılaştırmaları ise “Wilcoxon Testi” ile analiz edilmiştir (Tablo 4,6,8).

Verilerin analizinde SPSS 15 paket programı kullanılmış olup anlamlılık düzeyi 0.05 olarak ele alınmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, OKPÇ Testi'nden elde edilen bulgular incelenerek yorumlanmıştır.

OKPÇ Testi'nin Akran Problem Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya alınan çocukların akran ile ilgili problem durumuna verdikleri çözüm sayılarının ortalamalarının deney grubu 1, deney grubu 2 ve kontrol grubu ön test - son test puanlarına göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 : Deney Grubu 1, Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu Çocukların Akran İle İlgili Problem Durumlarına Verdikleri Çözüm Sayılarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

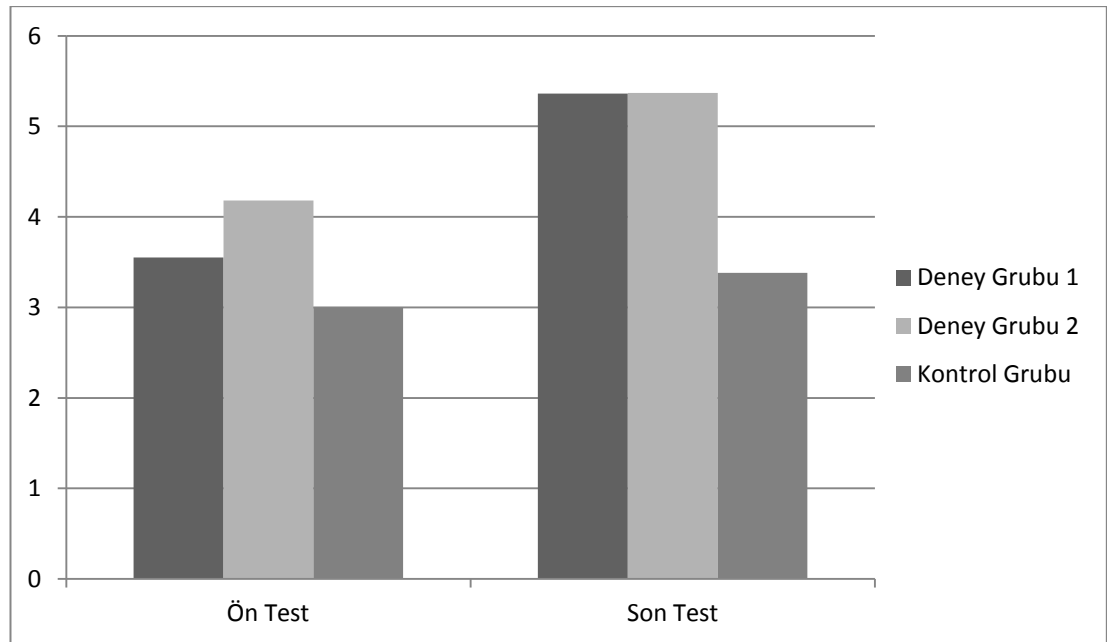
Akran İle İlgili Problem Durumu		N	$\bar{X}$	SS	Kruskal Wallis Testi	p	Anlamlı Fark
Ön Test	Deney Grubu 1	11	3,55	0,82	3,831	0,147	
	Deney Grubu 2	11	4,18	1,66			
	Kontrol Grubu	8	3,00	0,53			
Son Test	Deney Grubu 1	11	5,36	1,21	10,883	0,004*	* Deney Grubu 1 ile Kontrol Grubu
	Deney Grubu 2	11	5,37	1,75			
	Kontrol Grubu	8	3,38	0,74			

*p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde, uygulanan Kruskal Wallis Testi sonucuna göre çocukların akranlarla ilgili problem çözme becerisi ön test puanları (DG1'in $\bar{x}$ =3,55; DG2'nin $\bar{x}$ =4,18; KG'nun $\bar{x}$ =3,00) arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($p>0.05$). Bununla birlikte araştırmadaki çocukların akranlarla ilgili problem çözme becerisi son test puanları (DG1'in $\bar{x}$ =5,36; DG2'nin $\bar{x}$ =5,37; KG'nun $\bar{x}$ =3,38) arasındaki farkın anlamlı olduğu gözlenmektedir ($p<0.05$).

Araştırmada gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu için, gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U Testi uygulanarak ikişerli karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda deney grubu 1 ve kontrol grubu son test puanları arasında ($U=6.000$; $p<0.05$), deney grubu 2 ve kontrol grubu son test puanları arasında ($U=13.000$; $p<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmektedir. Sadece deney grubu 1 ve deney grubu 2'deki çocukların son test puanları arasında anlamlı bir fark ($U=58.000$; $p>0.05$) bulunmamaktadır.

Grafik 1: Deney Grubu 1, Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu Çocukların Akran İle İlgili Problem Durumlarına Verdikleri Çözüm Sayılarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı



Deneyisel çalışmalarda deneyisel işlem uygulanmadan önce grupların birbirine denk olabilmesi için ön testlerde fark çıkmaması beklenmektedir. Tablo 3'e baktığımızda deney grubu 1, deney grubu 2 ve kontrol grubu ön test puanları arasındaki farkın anlamsız olması, eğitim öncesinde deney grubu 1, deney grubu 2 ve kontrol grubundaki çocukların kişiler arası problem çözme becerileri açısından benzer özelliklere sahip olduklarını göstermektedir.

Deney grubu 1'deki ve kontrol grubundaki çocukların son test puanları arasındaki farkın anlamlı bulunması ve deney grubu 2 ve kontrol grubu çocukların akran ile ilgili problem durumu son test puanları arasındaki farkın anlamlı olması , deney grubu 1 ve deney grubu 2'deki çocukların kişiler arası problem çözme becerilerine yönelik aldıkları eğitimin bir yansıması olarak açıklanabilir. Araştırmanın bulguları Dinçer (1995) ve Özdil (2008) tarafından yapılan çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir. Her iki çalışmada da kişiler arası problem çözme eğitimi aldıktan sonra deney grubundaki çocukların akranlarıyla yaşadıkları problemlere verdikleri çözüm sayılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir artışın olduğu görülmektedir. Bu sonuç da, akran ile ilgili problem durumuna çocukların getirdiği çözüm sayılarında verilen eğitimin etkisi olduğunu düşündürmektedir.

Deney grubu 1 ve deney grubu 2'deki çocukların ön test puanları arasındaki farkın anlamlı olmaması beklenen bir sonuç olup, bu bulgu grupların benzer özellikler taşıdığını göstermektedir. Bununla birlikte her iki grubun da son test puanlarının aynı düzeyde ilerleme göstermiş olması verilen programın her iki grupta da etkili olduğunu düşünmemize neden olabilmektedir. Fakat araştırmanın temel problemi çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinde anne baba destek programının etkisini incelemek olduğu için, deney grubu 2'deki çocuklara verilen BPÇ eğitiminin yanı sıra ve anne baba destek programını almaları çocukların akranlarla ilgili problem çözme becerisi son test puan ortalamalarını anlamlı yönde etkilemesi beklenmektedir. Deney grubu 2'deki çocukların hem evde hem de okulda eğitim almalarına rağmen son testlerdeki farkın anlamlı olmaması çalışma grubundaki annelerin programı etkin bir şekilde uygulamamaları ile ilgili olabilir. Zira bazı annelerin verilen çalışma sayfalarını eksik uygulaması, bazı annelerin ise telafi yapıldığı halde verilen eğitimlere katılmaması

sonuçların bu şekilde olmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, her iki deney grubunun son test puanlarında artış olması ise, BPÇ Programı'nın oldukça etkili olduğunu ve programın sadece öğretmen tarafından uygulanmasının bile yeterli olabileceğini göstermektedir.

Çakıroğlu (2013) ebeveynlerin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşlerini ve beklentilerini incelediği araştırmasında, ebeveynlerin aile katılımı çalışmalarına önem verdiği ve bu yönde etkinlikler düzenlenmesi konusunda yüksek oranda beklentiye sahip oldukları konulardan biri olarak görülürken, ebeveyn katılımı gereken çalışmalarda ise anne-babaların biraz daha isteksiz olduğu görülmüştür. Anne ve babalar, öğretmenlerin çocukla ilgili her konuda her zaman bilgi verilmesi hususunda yüksek beklentiye sahip olmakla birlikte, kendi katılımlarını gerektiren çalışmalar da biraz daha isteksiz oldukları görülmektedir. Bu sonuç bizim araştırmamızın bulgusunu desteklemektedir.

Tablo 4: Akran İle İlgili Problem Durumuna Verdikleri Çözüm Sayılarının Deney Grubu 1, Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu Ön Test- Son Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı

GRUPLAR	AKRAN İLE İLGİLİ			Wilcoxon Testi	P
	PROBLEM DURUMU	$\bar{X}$	SS		
Deney Grubu 1	Ön Test	3,55	0,82	-2,844	0,005*
	Son Test	5,36	1,21		
Deney Grubu 2	Ön Test	4,18	1,66	-2,047	0,041*
	Son Test	5,37	1,75		
Kontrol Grubu	Ön Test	3,00	0,53	-1,732	0,083
	Son Test	3,38	0,74		

*p<0.05

Araştırmaya alınan çocukların akran ile ilgili problem durumuna verdikleri çözüm sayılarının ortalamalarının deney grubu 1, deney grubu 2 ve kontrol grubu ön test-son test puanlarına göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Araştırmadaki üç grubunda akranlarla ilgili problem çözme becerisi son test puanları ön test puanlarına göre daha yüksek bulunmakla birlikte, yapılan Wilcoxon Testi sonucunda deney grubu 1'deki çocukların akranlarla ilgili problem çözme becerisi ön test ve son test puanları (DG1'in $\bar{X}=3,55$; $\bar{X}=5,36$) arasındaki farkın anlamlı olduğu; deney grubu 2'deki çocukların akranlarla ilgili problem çözme becerisi ön test ve son test puanları (DG2'nin $\bar{X}=4,18$; $\bar{X}=5,37$) arasındaki farkın anlamlı ($p<0.05$) olduğu görülmektedir. Ancak, kontrol grubundaki çocukların akranlarla ilgili problem çözme becerisi ön test ve son test puanları (KG'nun $\bar{X}=3,00$; $\bar{X}=3,38$) arasındaki farkın anlamlı ($p>0.05$) olmadığı saptanmıştır.

Deney grubu 1 ve deney grubu 2'deki çocukların akranlarla ilgili problem çözme becerisi ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olması, araştırmada deney gruplarındaki çocuklara uygulanan kişiler arası problem çözme becerisi eğitiminin akranlarla ilgili problem çözme becerilerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte kişiler arası problem çözme becerilerine yönelik yapılan pek çok araştırmada, deney grubunu oluşturan çocukların son test puanlarında belirgin bir artış olduğu görülmektedir (Patterson, 1982; Erwin ve Ruane, 1993; Dinçer, 1995; Youngstrom ve ark, 2000; Anlıak, 2004; Dereli, 2008; Özdiş, 2008 ve Kargı, 2009).

OKPÇ Testi'nin Anne Problem Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya alınan çocukların anne ile ilgili problem durumuna verdikleri çözüm sayılarının ortalamalarının deney grubu 1, deney grubu 2 ve kontrol grubu ön test-son test puanlarına göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5 : Deney Grubu 1, Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu Çocukların Anne İle İlgili Problem Durumlarına Verdikleri Çözüm Sayılarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Anne İle İlgili Problem Durumu		N	$\bar{X}$	SS	Kruskal Wallis Testi	p	Anlamlı Fark
Ön Test	Deney Grubu 1	11	3,73	1,10	1,878	0,391	
	Deney Grubu 2	11	3,64	1,29			
	Kontrol Grubu	8	3,13	0,99			
Son Test	Deney Grubu 1	11	4,55	1,29	10,886	0,004*	* Deney Grubu 1 ile Kontrol Grubu
	Deney Grubu 2	11	4,27	0,79			
	Kontrol Grubu	8	3,25	0,46			* Deney Grubu 2 ile Kontrol Grubu

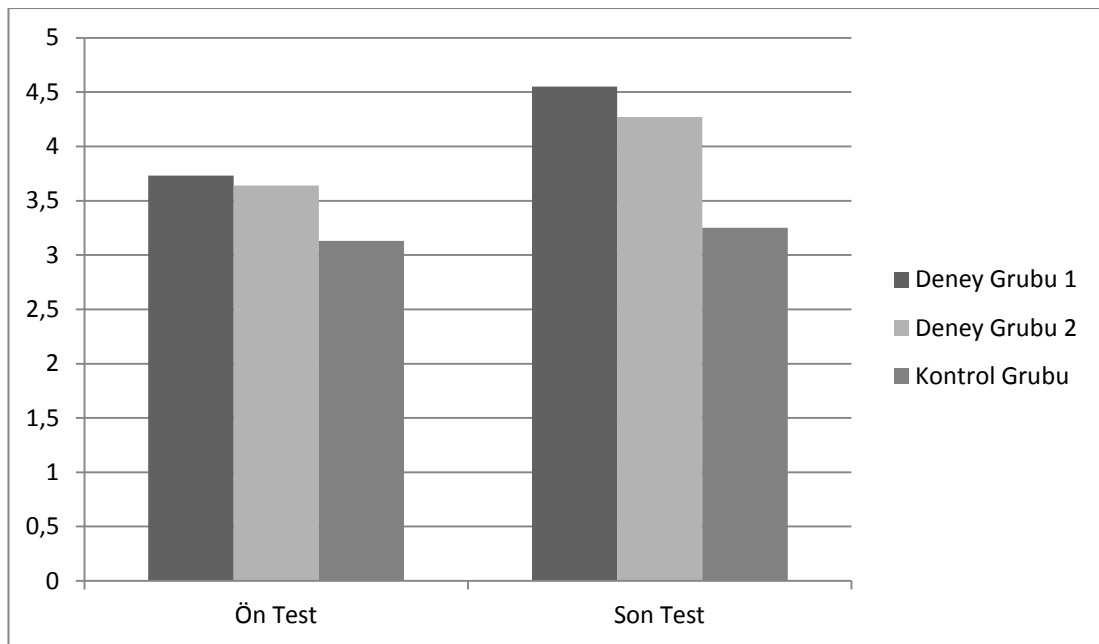
*p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde, uygulanan Kruskal Wallis Testi sonucuna göre çocukların annelerle ilgili problem çözme becerisi ön test puanları (DG1'in $\bar{X}$ =3,73; DG2'nin $\bar{X}$ =3,64; KG'nun $\bar{X}$ =3,13) arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir (p>0.05). Bununla birlikte araştırmadaki çocukların annelerle ilgili problem çözme becerisi son test puanları (DG1'in $\bar{X}$ =4,55; DG2'nin $\bar{X}$

=4,27; KG'nun $\bar{X}=3,25$) arasındaki farkın anlamlı olduğu gözlenmektedir ($p<0.05$).

Araştırmada gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu için, gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi uygulanarak ikiyeşli karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda deney grubu 1 ve kontrol grubu son test puanları arasında ($U=12.000$; $p<0.05$), deney grubu 2 ve kontrol grubu son test puanları arasında ($U= 12.000$; $p<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmektedir. Bununla birlikte deney grubu 1 ve deney grubu 2'deki çocukların son test puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı ($U=58.000$; $p>0.05$) görülmektedir.

Grafik 2: Deney Grubu 1, Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu Çocukların Anne İle İlgili Problem Durumlarına Verdikleri Çözüm Sayılarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı



Deney grubu 1 ile kontrol grubu arasındaki farkın anlamlı olması kişiler arası problem çözme eğitiminin etkili olduğunu göstermektedir. Erwin ve Ruane tarafından (1993) 7-8 yaş grubu çocuklarla yapılan kısa dönemli sosyal problem çözme programının çocukların kişiler arası problem çözme becerilerindeki etkililiğini incelemek üzere yaptıkları çalışma sonucunda, deney grubundaki çocukların dört hafta süren eğitim sonunda alternatif çözümleri düşünme ve sonuçsal düşünme becerilerinde önemli derecede

gelişme gösterdiği gözlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların alternatif çözümler düşünme becerisinde deney grubuna göre daha düşük oranda bir ilerleme kaydedilirken, davranışların sonuçlarını tahmin etmede hiçbir ilerleme göstermedikleri görülmüştür. Bu araştırma bulgusu, bizim araştırma bulgumuzla örtüşmektedir.

Yurt içinde yapılan araştırma bulguları da çocukların anne ile ilgili problem çözme becerilerinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005b; Özdil, 2008).

Deney grubu 1 ve deney grubu 2'deki çocukların anne ile ilgili problem çözme becerisi son test puanları ön test puanlarına göre bir artış göstermekle birlikte; deney grubu 2'deki çocukların hem BPÇ programı almaları hem de evde anneleri tarafından anne baba destek programı almış olmaları deney grubu 2'deki çocukların son test puanlarında daha belirgin bir artışa ve iki grup arasında farklılığa neden olabileceği düşünüldüğünde, bu beklenen artış görülmemektedir. Domitrovitch ve arkadaşlarına (2004) göre sosyal beceri eğitimi programlarının başarısı; çocukların dikkatlerinin çekilmesine, öğretmen-çocuk ilişkisine, programda pekiştireçlere sıklıkla yer verilmesine, öğretmenin çocuklara model olmasına ve öğretmenin başarısına bağlıdır. Bu faktörlere bakarak sınıf içinde uygulanan BPÇ eğitimi programında öğretmen-çocuk etkileşimini artıracak etkinlikler olması, sıklıkla pekiştireçler kullanılması, öğretmenin çocuklara model olması programın başarısını artırmış olabilir. Ayrıca programda kullanılan kukla, resim ve kitap gibi materyallerin de kullanılması çocukların becerilerini etkilemiş olabilir. Bunun yanı sıra annelerin evdeki uygulamalarında, programın etkili olması için gerekli olan bu koşulları tam olarak yerine getirmedikleri, bu durumda deney grubu 2'ye verilen eğitimin başarısını etkileyebileceği düşünülmektedir.

Deney grubu 2'deki çocukların annelerine verilen eğitimin, çocuklar üzerinde etkili olabilmesi için verilen eğitimlerin anneler tarafından bir yaşam biçimi haline getirilmesi gerekmektedir. Zira hem BPÇ programı hem de anne baba destek programı sınıfta ve evde yapılan öğrenmelerin sıklığı ile daha etkili hale gelmektedir. Bu bağlamda Özabacı (2006) annelerin sosyal beceri düzeyi ile çocukların sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, çocukların sosyal beceri düzeyi ile annelerin sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç,

çocukların ilk etkileşimde bulunduğu kişi olarak annenin önemini vurgulamakta, ayrıca sosyal beceriler açısından kendini geliştiren ebeveynlerin çocuklarının da aynı derecede başarılı olabileceği görüşünü de desteklemektedir. Nitekim Spivack ve Shure 1977 yılında, annelerin problem çözme becerileri ve çocuklarına gösterdikleri davranışları üzerine yaptıkları çalışmada, Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Eğitimi annelere öğretmişler ve anneler üç ay boyunca çocuklarına bu eğitimi uygulamışlardır. Çalışma sonunda hem annelerin hem de çocukların kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinde bir gelişme gözlenmiştir. Bu çalışma ile annelerin düşünce biçiminin ve çocuk yetiştirme stilinin değiştiği belirtilmektedir (Akt, Anlıak, 2004).

Deney grubu 2'deki ve kontrol grubundaki çocukların anne ile ilgili problem çözme becerisi ön test puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Deney grubu 2'ye verilen eğitimden sonra deney grubu 2'deki çocukların anne ile ilgili problem çözme becerisi son test puanlarında kontrol grubuna göre daha belirgin bir artış gözlenmektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, çocukların anne ile ilgili problem durumuna getirdiği çözüm sayılarında verilen eğitimin etkili olduğunu düşündürmekle birlikte, Dinçer (1995) ve Özdil'in (2008) yaptığı çalışmalarda bu bulguyu desteklemektedir. Ayrıca Shure ve Spivak (1982), yaptıkları araştırmada, kişiler arası problem çözme becerilerinde iki kez eğitim alan çocukların, bir kez eğitim alan çocuklardan; bir kez eğitim alan çocukların da hiç eğitim almayan çocuklardan daha başarılı olduklarını saptamışlardır. Bu bulgu çocukların bir kez eğitim almalarının hiç eğitim almamalarından daha iyi olabileceğini göstermektedir.

Tablo 6: Anne İle İlgili Problem Durumuna Verdikleri Çözüm Sayılarının Deney Grubu 1, Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu Çocukların Ön Test - Son Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı

GRUPLAR	ANNE İLE İLGİLİ		SS	Wilcoxon Testi	P
	PROBLEM DURUMU	$\bar{X}$			
Deney Grubu 1	Ön Test	3,73	1,10	-2,309	0,021*
	Son Test	4,55	1,29		
Deney Grubu 2	Ön Test	3,64	1,29	-1,611	0,107
	Son Test	4,27	0,79		
Kontrol Grubu	Ön Test	3,13	0,99	-0,447	0,655
	Son Test	3,25	0,46		

*p<0.05

Araştırmaya alınan çocukların anne ile ilgili problem durumuna verdikleri çözüm sayılarının ortalamalarının deney grubu 1, deney grubu 2 ve kontrol grubu ön test-son test puanlarına göre dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde, uygulanan Wilcoxon Testi sonucuna göre deney grubu 1'deki çocukların anne ile ilgili problem çözme becerisi ön test puanları ile son test puan ortalamaları (DG1'in $\bar{X}$ =3,73; $\bar{X}$ =4,55) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (p<0.05). Ancak, deney grubu 2' deki ve kontrol grubundaki çocukların anne ile ilgili problem çözme becerisi ön test puanları ile son test puan ortalamaları (DG2'nin $\bar{X}$ =3,64; $\bar{X}$ =4,27 / KG'nun $\bar{X}$ =3,13; $\bar{X}$ =3,25) arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlenmektedir (p>0.05).

Deney grubu 2'deki çocukların anne ile ilgili problem çözme becerisi son test puanlarında bir artış olmasına rağmen, ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulguya neden olabilecek faktörlere baktığımızda, çalışma grubundaki

annelerin programı uygulamadaki yetersizlikleri ve anne-çocuk etkileşimidir. Programın çocuklar üzerinde etkili olabilmesi için annelerin verilen ödevleri eksiksiz ve tutarlı bir şekilde uygulamaları gerekmektedir. Çünkü BPÇ Programı'nın etkili olabilmesi için okuldaki uygulamaların evde de uygulanması gerekmektedir. Ayrıca çocukların okulda yapılan uygulamaları evde de uygulanması programın etkisini güçlendirdiği gibi, çocukların BPÇ kelimelerini daha sık kullanmalarına ve problemlere farklı çözümler bulmalarına fırsat sağlamaktadır.

Ailenin öğrenim düzeyinin yüksek olması ailenin çocuk yetiştirme tutumundaki farklılığı da beraberinde getirirken buna ek olarak, bu durum çocuk eğitiminde ailenin demokratik bir tutum sergilemesine yol açabilmektedir. Böyle bir ailede yetişen çocuğun; temel güven duygusu gelişmiş, çevreyi araştıran, girişken ve kendine güven duyan bir kişiliğe sahip olma olasılığı yüksektir. Ayrıca böyle bir çocuğun problemlerin çözümünde yetişkinlerden yardım almayan, problem çözmede farklı çözüm yolları geliştiren ve ıraksak düşünme yeteneğine sahip bir birey olma olasılığı da artmaktadır. Bu bağlamda annesi ile olumlu iletişim içinde olan çocukların problemlere farklı çözümler bularak, daha fazla sayıda sosyal cevaplar verebileceği düşünülmektedir.

Deney grubu 2'deki çocukların akranlarla ilgili problem çözme becerisi ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı iken, deney grubu 2'deki çocukların annelerle ilgili problem çözme becerisi ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. OKPÇ Testi'ndeki akran ve anne ile ilgili problemler çocukların bir problem durumunda farklı çözümler bularak, sonuçsal düşüncelerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu bakımdan akran problemleri çocuk/çocuk, anne problemleri yetişkin/çocuk arasındaki problemleri temsil etmektedir. Annelere verilen eğitimlerde de, çocuklarının günlük problemlerini çözmede BPÇ Programı'ndaki düşünme becerileri serisini uygulayarak nasıl yardımcı olabilecekleri anlatılmıştır. Ayrıca "BPÇ diyalogu" yollarını uygulayarak çocukları ile nasıl olumlu iletişim sağlamaları konusunda rehberlik edilmiştir. Deney grubu 2'deki çocukların anne ile ilgili problemlere getirdikleri çözümlere baktığımızda; ön testte masadaki çizik problemine "masayı silsin, yeni masa alırım" çözümlerini getirirken, son testte de aynı çözümleri

verdikleri görülmüştür. Bunun yanında akran ile ilgili problemlerden oyuncak bebekle oynamak problemine ön testte “oynayabilir miyim?” çözümünü getirirken, son testte bu çözümün dışında “sırayla oynamak, şeker vermek, annesine söylemek, beraber oynamak” gibi farklı çözümler getirdikleri gözlenmiştir. Bu sonuca dayanarak, çocukların akran ile ilgili problemlere anne ile ilgili problemlerden daha çok çözüm ürettikleri söylenebilir. Bu bulgu Patterson’ın 1982 yılında yapmış olduğu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Patterson çocukların kişiler arası problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmasında PIPS Testi’ni uygulamış ve son test puanlarında, deney grubunu oluşturan çocukların akran ile ilgili problem durumlarında, anne ile ilgili problem durumlarına göre daha iyi bir performans göstermiş olduğu sonucuna varmıştır.

OKPÇ Testi'nin Akran-Anne Problem Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya alınan çocukların akran/anne ile ilgili problem durumuna verdikleri çözüm sayılarının ortalamalarının deney grubu 1, deney grubu 2 ve kontrol grubu ön test - son test puanlarına göre dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Deney Grubu 1, Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu Çocukların Akran-Anne İle İlgili Problem Durumuna Verdikleri Toplam Çözüm Sayılarının Ön Test - Son Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı

GRUPLAR	AKRAN /ANNE		SS	Wilcoxon Testi	P
	İLE İLGİLİ PROBLEM DURUMU	$\bar{X}$			
Deney Grubu 1	Ön Test	7,27	1,56	-2,836	0,005*
	Son Test	9,91	1,97		
Deney Grubu 2	Ön Test	7,82	2,75	-2,195	0,028*
	Son Test	9,64	2,34		
Kontrol Grubu	Ön Test	6,13	1,25	-1,265	0,206
	Son Test	6,63	0,74		

*p<0.05

Tablo 7'ye bakıldığında araştırmadaki üç grubunda akran-anne ile ilgili problem çözme becerisi son test puanları, ön test puanlarına göre daha yüksek bulunmakla birlikte, yapılan Wilcoxon Testi sonucunda deney grubu 1'deki ve deney grubu 2'deki çocukların akran-anne ile ilgili problem çözme becerisi ön test puanları ile son test puanları (DG1'in $\bar{X}$ =7,27; $\bar{X}$ =9,91/ (DG2'nin $\bar{X}$ =7,82; $\bar{X}$ =9,64) arasındaki farkın anlamlı (p<0.05) olduğu görülmektedir. Ancak, kontrol grubundaki çocukların akran-anne ile ilgili

problem çözme becerisi ön test puanları ile son test puanları (KG'nun $\bar{X}$ =6,13; $\bar{X}$ =6,63) arasındaki farkın anlamlı ($p>0.05$) olmadığı gözlenmektedir.

Deney gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki farkın, kontrol grubuna göre daha belirgin bir düzeyde olması verilen eğitimin etkisini göstermektedir. Bu programın etkililiğini değerlendiren Shure ve Spivack (1979) tarafından yapılan çalışmada da benzer bulgulara ulaşıldığı görülmekte, bu eğitimi alan çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinde anlamlı bir gelişme gösterdiği belirtilmektedir.

Tablo 8: Deney Grubu 1, Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu Çocukların Akran-Anne İle İlgili Problem Durumlarına Verdikleri Toplam Çözüm Sayıları Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Akran / Anne Problem Durumu		N	$\bar{X}$	SS	Kruskall Walls Testi		p	Anlamlı Fark
Toplam Ön Test	Deney Grubu 1	11	7,27	1,56	2,864	0,239		
	Deney Grubu 2	11	7,82	2,75				
	Kontrol Grubu	8	6,13	1,25				
Toplam Son Test	Deney Grubu 1	11	9,91	1,97	12,834	0,002*		* Deney Grubu 1 ile Kontrol Grubu
	Deney Grubu 2	11	9,64	2,34				
	Kontrol Grubu	8	6,63	0,74				

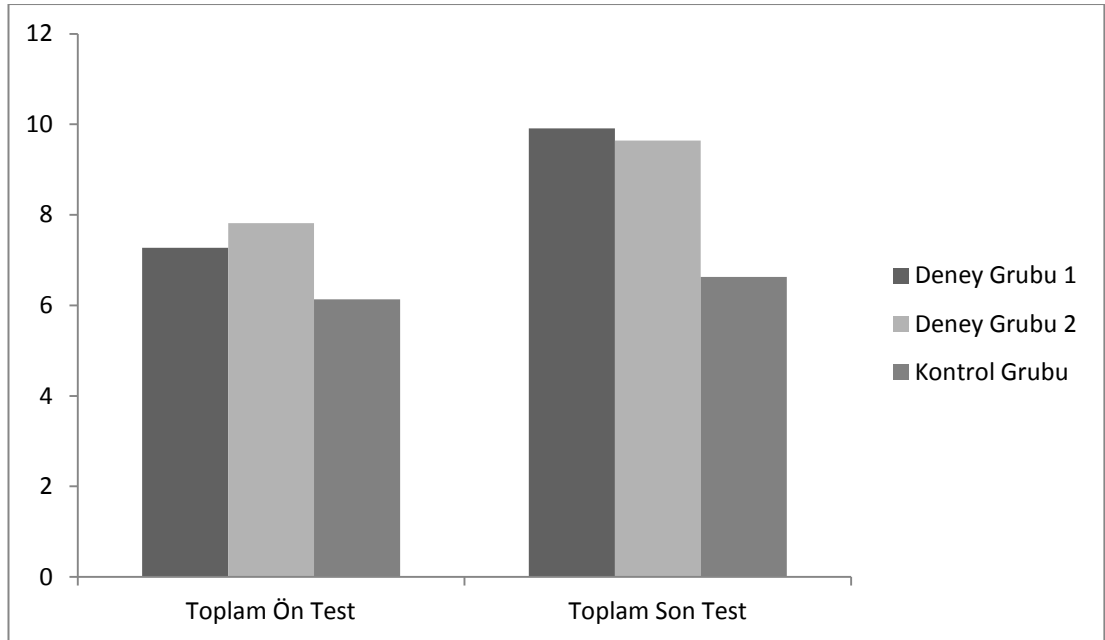
* $p<0.05$

Tablo 8'de deney grubu 1, deney grubu 2 ve kontrol grubu çocukların akran-anne ile ilgili problem durumlarına verdikleri toplam çözüm sayıları ön test ve son test puan ortalamalarına göre dağılımı verilmiştir. Tablo

incelendiğinde, uygulanan Kruskal Wallis Testi sonucuna göre çocukların akran-anne ile ilgili problem durumlarına verdikleri toplam çözüm sayılarında ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark ($p>0.05$) bulunmamaktadır. Bununla birlikte çocukların akran-anne ile ilgili problem durumlarına verdikleri toplam çözüm sayılarında son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0.05$).

Araştırmada gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu için, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi uygulanarak ikişerli karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda deney grubu 1 ve kontrol grubu son test puanları arasında ($U=3.000$; $p<0.05$), deney grubu 2 ve kontrol grubu son test puanları arasında ($U= 9.500$; $p<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmektedir. Sadece deney grubu 1 ve deney grubu 2'deki çocukların son test puanları arasında anlamlı bir fark ($U=57.500$; $p>0.05$) bulunmamaktadır.

Grafik 3: Deney Grubu 1, Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu Çocukların Akran-Anne İle İlgili Problem Durumlarına Verdikleri Toplam Çözüm Sayıları Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı



Deney grubu 1, deney grubu 2 ve kontrol grubu ön test puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmaması grupların benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubu 1 ile kontrol grubu; deney grubu 2 ile kontrol grubu arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuçlara bakarak, çocuklara verilen eğitimlerin çocukların kişiler arası problem çözme becerilerini etkilediği düşünülmektedir.

Dinçer (1995) yaptığı araştırma sonuçları da bu bulguları destekler niteliktedir. Benzer bir sonuçta Özdil'in (2008) çalışmasında yer almıştır ve deney grubunun kontrol grubuna göre kişiler arası problem çözme becerilerinde belirgin düzeyde ilerleme kaydetmiştir. Bununla birlikte Dereli (2008) tarafından yapılan araştırmada sosyal beceri eğitimi programının deney grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerini önemli düzeyde arttırdığı görülmektedir. Ayrıca Ocak ve Arda (2012) Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi Okul Öncesi Programının sınıf içi atmosfere etkisini inceledikleri çalışmada, programı alan çocukların sınıf içi kurallara uyma, paylaşma, işbirliği, problem çözme becerilerinde deney grubundaki çocukların kontrol grubu çocuklarına göre daha iyi düzeyde oldukları saptanmıştır.

Özellikle okul öncesi dönemde sosyal-duygusal ve problem çözme düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yaygın olarak kullanılmakta olan Alternatif Düşünme Becerilerini Destekleme Programı (Promotion Alternatif Thinking Skills–PATHS), İnanılmaz Yıllar Programı (Incredible Years Program), Ben Problem Çözebilirim (I Can Problem Solve Program-ICPS), Kendini Kontrol Eğitimi (Second Step) gibi önleyici ve tedavi edici temel müdahale programlarının çocukların karşılıklı ilişkilerde problemlerini yapıcı bir şekilde çözerek kişiler arası problem çözme becerilerini desteklediği, yardımsever ve işbirliği içinde olma gibi pro-sosyal davranışları geliştirdiği, sosyal ve duygusal yeterliği arttırdığı hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan bir çok araştırma ile kanıtlanmıştır (Shure ve Spivack, 1982; Dinçer,1995; McMahon ve ark., 2000; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2001; Anliak ve Dinçer, 2005b; Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007; Dereli, 2008; Durmuşoğlu Saltalı ve Deniz, 2010; Ocak ve Arda, 2012).

Deney gruplarının son testlerde birbirine yakın puanlar alması ve deney grupları ile kontrol grubu arasındaki farkın anlamlı çıkması çocukların problem çözme becerilerinde BPÇ programının etkililiğini göstermektedir. Bununla birlikte deney grubu 1 ve deney grubu 2'deki çocukların son test

puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaması da, iki grubunda BPÇ eğitimi alması ile ilgili olabilir.

Konuyla ilgili yapılmış araştırma sonuçlarına bakıldığında; bu araştırma Olivares, Martinez ve Lozana (1997) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. Sosyal beceri eğitiminin çocuklar ve anneleri üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmanın sonuçlarına göre, sadece annelere verilen sosyal beceri eğitimi kontrol grubu ile karşılaştırıldığında eğitim etkili bulunmuş, fakat iki deney grubu arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlara bakarak, öğretmenlerin ve ailelerin çocuklara sergiledikleri tutum ve davranışlarda ortak bir yaklaşım sunmalarının önemli olduğu, ayrıca bu durumun programların niteliğini arttırmada önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Aile merkezli sosyal beceri programları hem ailelere hem de çocuklara önemli derecede katkıda bulunmaktadır. Nitekim bu konu ile ilgili olarak yurt dışında yapılan araştırmaların sonuçları da aile eğitiminin önemini ortaya koymaktadır (Sandy ve Boardman, 2000; Webster-Stratton ve Reid, 2004). Ailelerin çocukların ilk öğretmenleri olduğunu düşünen Shure ise geliştirdiği Düşünen Çocuk Yetiştirmek (Raising A Thinking Child) adlı programın, faydalarını yaptığı araştırma ile kanıtlamıştır (Shure, 1999).

Aile katılımlı sosyal beceri eğitimi ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalara baktığımızda, Vural'ın (2006) yaptığı araştırmada deney grubundaki çocukların kişiler arası ilişkilerini, sözel açıklama becerilerini, dinleme becerilerini ve kendini kontrol etme becerilerini kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde iyi bir seviyeye ulaştırdığı sonucuna varılmıştır. Coşkun (2008) erken çocukluk dönemindeki dışsallaştırma davranışlarını önlemeyi amaçlayan çalışmada İnanılmaz Yıllar Programı, Türk ailelerinin kullanımına sunulmak üzere tercüme edilmiş ve uyarlanmıştır. Anasınıfı, birinci ve ikinci sınıflarda, deney ve kontrollü gruplu yürütülen çalışmada, aileler ebeveyn-çocuk etkileşimlerini içeren videolar izlemiş ve çocuk yetiştirmeye ilişkin kavramlar hakkında tartışmışlardır. Çalışma sonucunda, çocukların dışsallaştırma davranışlarında azalma görülürken, olumlu sosyal becerilerin kazanımında orta derecede etkisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca katılımcıların kendi açıklamalarına dayanan ölçümler ışığında eğitimin ebeveynlik davranışları üzerinde etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Aile katılımlı çalışmalar hiç şüphesiz çocukların kişiler arası problem çözme becerilerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır, bunun yanında ailelerin program boyunca istekli, kararlı, katılımcı ve tutarlı olma durumunun çocukların kişiler arası problem çözme becerilerini etkileyebileceği de unutulmamalıdır.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara yer verilmiş ve bu doğrultuda önerilerde bulunulmuştur.

OKPÇ Testi'nin Akran İle İlgili Problem Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Deney grubu 1 ve kontrol grubunda bulunan çocukların OKPÇ Testi akran ile ilgili problem durumuna verdikleri çözüm sayılarının ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p>0.05$), son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). (Tablo 3)

Deney grubu 1 ve deney grubu 2'deki çocukların OKPÇ Testi akran ile ilgili problem durumuna verdikleri çözüm sayılarının hem ön test puan ortalamaları hem de son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). (Tablo 3)

Deney grubu 2 ve kontrol grubunda bulunan çocukların OKPÇ Testi akran ile ilgili problem durumuna verdikleri çözüm sayılarının ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p>0.05$), son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). (Tablo 3)

Deney grubu 1 ve deney grubu 2'deki çocukların OKPÇ Testi akran ile ilgili problem durumuna verdikleri çözüm sayılarının ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülürken ($p<0.05$), kontrol grubu çocukların ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). (Tablo 4)

OKPÇ Testi'nin Anne İle İlgili Problem Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Deney grubu 1'deki ve kontrol grubunda bulunan çocukların OKPÇ Testi anne ile ilgili problem durumuna verdikleri çözüm sayılarının ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık

bulunmazken ($p>0.05$), son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). (Tablo 5)

Deney grubu 1 ve deney grubu 2'deki çocukların OKPÇ Testi anne ile ilgili problem durumuna verdikleri çözüm sayılarının hem ön test puan ortalamaları arasında hem de son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). (Tablo 5)

Deney grubu 2 ve kontrol grubunda bulunan çocukların OKPÇ Testi anne ile ilgili problem durumuna verdikleri çözüm sayılarının ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p>0.05$), son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). (Tablo 5)

Çocukların OKPÇ Testi anne ile ilgili problem durumuna verdikleri çözüm sayılarının deney ve kontrol gruplarındaki ön test ve son test puan ortalamalarına baktığımızda; deney grubu 1'deki çocukların ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın bulunduğu ($p<0.05$), deney grubu 2'deki ve kontrol grubu çocuklarında ise ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). (Tablo 6)

OKPÇ Testi'nin Akran/Anne İle İlgili Problem Durumlarına İlişkin

Sonuçlar

Deney grubu 1 ve deney grubu 2'deki çocukların OKPÇ Testi akran/anne ile ilgili problem durumuna verdikleri toplam çözüm sayılarının ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülürken ($p<0.05$), kontrol grubu çocukların ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). (Tablo 7)

Deney grubu 1 ve kontrol grubunda bulunan çocukların OKPÇ Testi akran/anne ile ilgili problem durumuna verdikleri toplam çözüm sayılarının ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p>0.05$), son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). (Tablo 8)

Deney grubu 2 ve kontrol grubunda bulunan çocukların OKPÇ Testi akran/anne ile ilgili problem durumuna verdikleri toplam çözüm sayılarının ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p>0.05$), son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). (Tablo 8)

Deney grubu 1 ve deney grubu 2'deki çocukların OKPÇ Testi akran/anne ile ilgili problem durumuna verdikleri toplam çözüm sayılarının hem ön test puan ortalamaları arasında hem de son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). (Tablo 8)

ÖNERİLER

Çocuğun gelişiminde ailenin büyük bir öneminin olduğu hiç şüphesiz bilinen bir gerçektir. Bu sebeple ailelere çocukların sosyal becerilerinin oluşumunda bazı roller düşmektedir. Anne babalar çocuklarına iyi model olmalı ve problem çözme sürecinde çocukların alternatif çözüm üretmelerini sağlamalı, ayrıca olaylarda sonuçsal düşünme becerilerini de kullanmalarına fırsat vermelidirler.

Anne ve babalara çocukların kişiler arası problem çözme becerileri konusunda bilinçlendirmek üzere müdahale programları kapsamında ebeveyn eğitimleri düzenlenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çocukların gelişimindeki etkisi düşünülerek, öğretmenlere çocukların sınıf içinde yaşadıkları problemleri çözmede nasıl rehberlik edecekleri, problem durumunda çocuklara nasıl davranacakları hakkında hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlar kişiler arası problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarıyla desteklenmeli ve sınıflarda problem çözmeye teşvik edecek eğitim durumlarını günlük planlarının bir parçası haline getirmeleri sağlanmalıdır.

Bu araştırmada, çalışma grubunu anneler oluşturmaktadır. Araştırma anne ve babaların birlikte veya ayrı ayrı katılabilecekleri gün ve saatlerde seminer şeklinde düzenlenerek, eve verilen uygulamaların takibi için ev ziyaretleri yapılabilir. Ayrıca seminerde anlatılan konuların evde ebeveyn ve çocukla uygulamalı olarak yapılması sağlanabilir.

Araştırma sosyo-ekonomik düzey bakımından farklı anne baba gruplarıyla yapılarak, sosyo ekonomik düzeyin problem çözme becerilerini etkileyip etkilemediğine bakılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, S. C. (2005). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alisinanoğlu, F., Kesicioğlu, O.S. (2010). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Sorunlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Giresun İli Örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1),93-110.
- Anlıak, Şakire. (2004). *Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerisi Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Anlıak, Ş., Dinçer, Ç. (2005a). Okul Öncesi Dönemde Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları- Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 122-134.
- Anlıak, Ş., Dinçer, Ç. (2005b). Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 149-166.
- Anlıak Ocak, Ş., Dinçer, Ç. (2009). The Changes in Interpersonal Cognitive Problem Solving Skills of Children (Çocuklarda Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerilerinin Zaman İçinde Değişimi). *Eğitim Araştırmaları- Eurasian Journal of Educational Research*, 37, 71-90.

- Arı, R., Seçer, Z. (2003). Farklı Ana Baba Tutumlarının Çocukların Psikososyal Temelli Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 451-463.
- Avcıoğlu, H. (2003). Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi., G. Haktanır ve T. Güler. (Editörler). *OMEP Bildiri Kitabı-1*. İstanbul. Kelebek Matbaası, ss.490-504'deki makale.
- Bayhan, P., ve Artan, İ. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Berk, Laura E. (2013a). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim. (Çev. N. Işıklıoğlu Erdoğan). *Bebekler ve Çocuklar Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa.*, N. Işıklıoğlu Erdoğan. (Çev. Ed). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım. (7. Baskıdan Çeviri).
- Berk, Laura E. (2013b). Erken Çocuklukta Duygusal ve Sosyal Gelişim. (Çev. B. Tortamış Özkaya). *Bebekler ve Çocuklar Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa.*, N. Işıklıoğlu Erdoğan. (Çev. Ed). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım. (7. Baskıdan Çeviri).
- Beyazkürk, D., Anlıak, Ş., Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta Akran İlişkileri ve Arkadaşlık. *Eğitim Araştırmaları- Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 13-26.
- Bingham, A. (1983). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. (Çev. F.A. Oğuzkan) İstanbul, MEB Basımevi. (Eserin orijinali 1958'de yayımlandı).

- Bodrova, E. and Leong, J.D. (2010). Taktikler: Aracılarn Kullanımı. (Çev. E. Kalkan). *Zihnin Araçları Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı.*, G. Haktanır. (Çev. Ed.). Ankara, Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 1996'da yayımlandı).
- Büyüköztürk, Ş. (2006). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Choi, D.H. ve Kim, J. (2003). Practicing Social Skills Training for Young Children with Low Peer Acceptance: A Cognitive-Social Learning Model. *Early Childhood Education Journal*,31(1), 41-46.
- Coşkun, L. (2008). *An Adaptation and Pilot Implementation of an Effective Intervention Program Targeting Externalizing Behaviors in Early Childhood*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (2009). *İnsan ve Davranışı*. (18. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıroğlu, N. (2013). *Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim İle İlgili Görüşleri ve Bu Eğitimden Beklentileri (Devrek İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çam, S., Tümkaya, S. (2007). Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri'nin (KPÇE) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 95-111.
- Çeçen, R. A. (2000). Vygotsky'nin Sosyokültürel Perspektifi Işığında Bilişsel Gelişime Katkıları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,19, 21-25

- Dereli, E. (2008). *Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Programının 6 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dinçer, Çağlayan. (1995). *Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocuklarına Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitim Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dinçer, Ç. (2009). Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programının Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yaygınlaştırılması Proje Raporu. TÜBİTAK Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Projelerini Destekleme Programı.
- Dinçer, Ç., Güneysu, S. (1997). Examining the Effects of Problem-solving Training on the Acquisition of Interpersonal Problem-solving Skills by 5 Year-old Children in Turkey. *International Journal of Early Years Education*, 5 (1), 37-46.
- Dinçer, Ç., Güneysu, S. (2001). Examining the Permanence of Problem Solving Training Given for the Acquisition of Interpersonal Problem Solving Skills. *International Journal of Early Years Education*, 9,(3), 207-219.
- Dinçer, Ç., Anlıak, Ş., Şahin, D. ve Karaman, G.(2009). “*Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programının Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yaygınlaştırılması*” Projesi. Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi’nde sunulan bildiri. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dodge K. A., Landsford, J. E., Burks, V. S., Bates, J.E., Pettit, S. G., Fontaine, R., Price, J. M. (2003). Peer Rejection and Social Information- Processing Factors in the Development of Agressive Behavior Problems in Children. *Child Development*, 74 (2), 374-393.

- Domitrovich, C.E., Greenberg, M.T., Cortes, R., Kusche, C. A. (2004). PATHS Instructor's Manual. South Deerfield: Channing Bete Company
- Domitrovich, C.E., Cortes R.C., and Greenberg M.T. (2007). Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool "Path" Curriculum. *Journal of Primary Prevention*, 28 (2), 67-92.
- Durak, T. (2011). Okulöncesi Çocuk ve İlk Öğretmeni., M. Ormanlıoğlu Uluğ ve G. Karadeniz. (Editörler). *Okulöncesi Çocuk ve....* 1. Baskı. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım, ss.23-44'deki bölüm.
- Durmuşoğlu Saltalı, N., Deniz, M.E. (2010). Duygu Eğitimi Programının Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 10 (4), 2105-2140.
- Durualp, E., Aral, N. (2010). Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- D'Zurilla, T.J., Goldfried, M.R. (1971). Problem Solving and Behavior Modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78 (1), 107-126.
- D'Zurilla, T.J., Chang, E.C., Sanna, L.J. (2003). Self-Esteem and Social Problem Solving As Predictors of Agression in College Students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22 (4), 424-440.
- Ergün M., Özsüer S. (2006). Vygotsky'nin Yeniden Değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 269-292.

Erwin, P.G., Ruane, G.E. (1993). The Effects of a Short-term Social Problem Solving Programme with Children. *Counselling Psychology Quarterly*, 6 (4), 35-50.

Erwin, P.G. (1994). Effectiveness of Social Skills Training with Children : A Meta-Analytic Study. *Counselling Psychology Quarterly*, 7 (3), 305-310.

Erwin, P.G., Firth K., and Purves, D.G. (2004). Task Characteristics and Performance in Interpersonal Cognitive Problem Solving. *The Journal of Psychology*, 138 (2), 185-192.

Gelbal, S. (1991). Problem Çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 167-173.

Günindi, Y. (2011). Bağımsız Anaokullarına ve Anasınıflarına Devam Eden Çocukların Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 133-144.

Howes, C.(2000). Social-Emotional Classromm Climate In Child Care, Child-Teacher Relationships and Chidron's Second Grade Peer Relations. *Social Development*, 9(2), 191-203.

Hortaçsu, N. (2002). Çocuklukta İlişkiler: Anne-Baba, Kardeş ve Arkadaşlar. Ankara: İmge Yayınevi.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kargı, Eda. (2009). *Bilişsel Yaklaşım Dayalı Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Kazandırma (BSÇ) Programının Etkililiği: Okul Öncesi Dönem Çocukları Üzerinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kesgin, E. (2006). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Konold, T.R., Pianta, R.C. (2005). Empirically-derived, Person-oriented Patterns of School Readiness in Typically-Developing Children: Description and Prediction to First-Grade Achievement. *Applied Developmental Science*, 9, 174–187.
- Koray, Ö. ve Azar, A. (2008). Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Ve Mantıksal Düşünme Becerilerinin Cinsiyet Ve Seçilen Alan Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 125-136.
- Korkmaz, İ. (2009). Sosyal Öğrenme Kuramı., B. Yeşilyaprak. (Editör). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. 5. Baskı. Ankara. Pegem A Akademi, ss.217-242'deki bölüm.
- Kuyucu, Y., Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık Çocukların Akranlarına Karşı Gösterdikleri Duygusal ve Davranışsal Tepkilerinin Duyguları Anlama Becerileri Açısından İncelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 91-100.
- Kürkçüoğlu, Ü. B. (2010). 0-6 Yaş Arası Çocukların Temel Gelişimsel Özellikleri: Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi., İ.H. Diken. (Editör). *Erken Çocukluk Eğitimi*. 1. Baskı. Ankara. Pegem A Akademi, ss.136-167'deki bölüm.
- Langlois, J. H. ve Downs, A. C. (1980). Mothers, Fathers, and Peers As Socialization Agents of Sex-Typed Play Behaviors in Young Children. *Child Development*, 51 (12), 1237-1247.

- McMahon, S.D., Washburn, J., Felix, E.D., Yakin, J., ve Childrey, G.(2000). Violence Prevention: Program Effects on Urban Preschool and Kindergarten Children. *Applied and Preventive Psychology*,9 (4), 271-281.
- Morgan, C.T. (1999). *Psikolojiye Giriş*. (Çev. H. Arıcı ve Ark.). Ankara, Meteksan Yayınları.
- Murray, C., ve Greenberg, M.T. (2000). Children's Relationship with Teachers and Bonds with School: An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology*, 38, 423-445.
- Ocak, Ş., Arda, T.B. (2012). Sosyal Yeterlilik ve Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi – ADSD Okulöncesi Program. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/ *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2679-2698.
- Olivares, J., Martinez, M., ve Lozano, M. (1997). Studying the Effects of a Social Skills Training Program for Mothers and Children. *Psicologia Conductural*, 5(2), 277-293.
- Özabacı, N. (2006). Çocukların Sosyal Becerileri ile Ebeveynlerin Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 163-179.
- Özdil, G. (2008). *Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Eğitimi Programının Okul Öncesi Kurumlara Devam Eden Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Patterson, J.H. (1982). Sociodramatic Play: A Tool for Improving Children's Interpersonal Problem Solving Skills. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, March, 19-23.
- Pellegrini, D.S., ve Urbain, E.S. (1986). An Evaluation of Interpersonal Cognitive Problem Solving Training With Children. *Child Psychology and Psychiatry*, 26(1), 17-41.
- Putallaz, M. (1987). Maternal Behavior and Children's Sociometric Status. *Child Development*, 58, 324-340.
- Rubin, K.H., Burgess, K.B, Coplan, R.J. (2002). *Social Withdrawal and Shyness.*, P.K. Smith ve C. Hart (Editör). Blackwell Handbook of Childhood Social Development. USA. Blackwell Publishers, ss.329-352.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press.
- Sandy, V.S., Boardman, S.K. (2000). The Peaceful Kids Conflict Resolution Program. *International Journal of Conflict Management*, 11(4), 337-357.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul Öncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Senemoğlu, Nuray. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. (16. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.

- Shure, M.B., Spivack, G. (1979). Interpersonal Cognitive Problem Solving and Primary Prevention: Programming for Preschool and Kindergarten Children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 2, 89–94
- Shure, M.B., Spivack, G. (1982). Interpersonal Problem-solving in Young Children: A Cognitive Approach to Prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10, 341-356.
- Shure, Myra B. (1992). *I Can Problem Solve: An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program (ICPS): A Mental Health Program for Kindergarten and Primary Grades Children*. Research Press: Champaign, Illinois.
- Shure, M.B. (1999). Preventing Violence The Problem- Solving Way. *Juvenile Justice Bulletin*, 1–11.
- Spence, S.H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health* 8 (2), 84-96.
- Şahin, D. (2010). Preschoolers, Preschool Teachers and Interpersonal Problem Solving Skills: A Comparative Study Turkey and Belgium. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 39(3), 305-316
- Şahin, S. (2010). 0-6 Yaş Arası Çocukların Temel Gelişimsel Özellikleri: Fiziksel ve Sosyal- Duygusal Gelişim., İ.H. Diken. (Editör). *Erken Çocukluk Eğitimi*. 1. Baskı. Ankara. Pegem A Akademi, ss.169-208'deki bölüm.
- Taştan, N. (2010). *Çatışma Çözme Eğitimi ve Akran Arabuluculuğu*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Terzi, Ş. (2000). *İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Terzi, Ş. (2003). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişiler Arası Problem Çözme Beceri Algıları. *Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, 1(2), 221-231.

Webster-Stratton, C., Reid, J., and Hammond, M. (2001). Social Skills And Problem-Solving Training For Children With Early-Onset Conduct Problems : Who Benefits?. *Journal of Child Psychology, Psychiatry*, 42 (7), 943-952.

Webster-Stratton, C., and Reid, M.J. (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children- The Foundation for Early School Readiness and Success- Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants and Young Children*, 17 (2), 96-113.

Wentzel, K.R., McNamara-Barry, C. ve Caldwell, K.A. (2004). Friendships in Middle School: *Influence on Motivation and School Adjustment*. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203.

Vural, E.D. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal Ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitim Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yavuzer, H.(2003). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak*. (3. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2010). *Çocuk Psikolojisi*. (32. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Youngstrom, E., Wolpaw, J., Kogos, J., Schoff, K., Acherman, B., ve Izard, C. (2000). Interpersonel Problem Solving in Preschool and First Grade: Developmental Change and Ecological Validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 589-602.

Yukay, M. (2006). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kişilerarası İlişkilerini Geliştirmeye Yönelik Hazırlanmış Sosyal Beceri Programının Değerlendirilmesi*.1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı. İstanbul.